

UNIVERSITETET I OSLO

Sangpedagogers vurderingspraksis

En kvalitativ undersøkelse av fem
sangpedagoger ved videregående skole

Tone Synnøve Alfsen

Høst 2013

Masteroppgave i musikkvitenskap

Institutt for musikkvitenskap

Universitet i Oslo

Forord

Takk til min veileder Even Ruud som har kommet med faglige innspill og holdt motivasjonen oppe gjennom hele skriveprosessen.

Takk også til informantene som ville dele sine erfaringer og historier med meg.

Så vil jeg takke Ole Kristian Sakseid, Ingebjørg Strandskogen Dypdalen og Kristian Nymoen som alle har brukt av sin tid til å lese igjennom min oppgave og komme med svært nyttige innspill til den.

Tilslutt vil jeg takke venner, familie og kollegaer som har hjulpet ved å lytte, diskutere og oppmuntre meg underveis.

Takk!

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Innholdsfortegnelse	2
Kapittel 1. Introduksjon og metode	5
Bakgrunn for valg av tema	5
Presisering av problemstilling	6
Aktualisering.....	7
Tidligere forskning	8
Metode	9
Vitenskapsteoretisk referanseramme.....	10
Fenomenologi.....	10
Hermeneutikk.....	11
Forberedelse til undersøkelsen	12
Sangundervisning på videregående skole	12
Intervjuguide	13
Utvalg.....	13
Min rolle som forsker	14
Bearbeiding og analyse	16
Verifisering	18
Reliabilitet.....	18
Validitet	19
Kapittel 2. Vurdering og kunnskapsbegrep	21
Vurdering og kunnskap i musikk	21
Vurderingens formål.....	22
Motivasjon og veiledning	22
Kontroll og informasjon.....	22
Tidspunkt for vurdering.....	23
Hva skal vurderes?.....	24
Hva er målestokk for vurderingen?	27
Målrelatert vurdering	27
Individrelatert vurdering	28
Kunnskap i musikk	28
Musikk som fag.....	28
Kunnskapsbegrepet.....	29

Kunnskapens funksjoner	30
Kunnskapens former	30
Å vite og å kunne	31
Swanwick om kunnskap i musikk	31
Artikulert og uartikulert kunnskap	33
Estetisk praksis	33
Polanyis kunnskapsteori	34
Vurdering i musikkfag	35
Vurdering av kunnskap om musikk	35
Vurdering av ferdigheter i musikk	35
Vurdering av fortrolighet?	36
Kapittel 3. Sang hovedinstrument	38
Kompetansemål	38
Vurdering i Kunnskapsløftet	38
Faget hovedinstrument i utdanningsprogrammet Musikk, dans og drama.	40
Sangpedagogenes forhold til kompetansemålene	40
Fordeler og ulemper ved kravene om vurdering.	43
Sangteknikk	47
Hva er sangteknikk	47
Ikke bare en ferdighet	48
Friheten til å velge	49
Utvikling	51
Bruk av repertoar	52
Balansen mellom repertoar og teknikk	54
Klassisk sang og rytmisk sang	54
Uttrykk	57
Troverdighet og god formidlingsevne	58
Å finne uttrykket	59
Evnen til å berøre – det overordnede og det beste	63
Kapittel 4. Sangpedagogens smak og preferanse	65
Smak og preferanse	65
Hva påvirker vår musikkpreferanse?	66
Emosjonell respons	67
Hva fremkaller musikalske emosjoner	69

Bourdieu	70
Kapittel 5. Oppsummering og drøfting.....	74
Sangpedagogen	74
Intuisjon.....	75
Vurderingskrav – positivt eller negativt for sangfaget?	76
Kritisk blikk	78
Sangfagets dimensjoner møter Kunnskapsløftets vurderingskrav	79
Litteraturliste.....	81
Vedlegg 1.....	85
Intervjuguide	85

Kapittel 1. Introduksjon og metode

Bakgrunn for valg av tema

Både nasjonal og internasjonal forskning har de siste årene trukket frem verdien av god tilbakemelding til elevene som en viktig faktor for å fremme læring og bedre undervisningskvaliteten. Vurdering har som følge av dette fått et økt fokus fra flere hold i norsk skole, og blitt et fenomen som interesserer og engasjerer. For min egen del har vurdering vært et spennende tema på flere måter. Fra den tiden jeg selv var elev og fikk tilbakemelding på mine prestasjoner, med den spenningen og nysgjerrigheten det innebar, til i dag når jeg befinner meg i rollen som sangpedagog og skal vurdere elever.

Min interesse for vurdering fra et pedagogisk ståsted ble vekket da jeg studerte praktisk pedagogisk utdanning. Før jeg hadde opparbeidet egen pedagogisk erfaring, fikk jeg her innføring i en rekke utfordringer ved det å undervise i musikk. Vurdering var et begrep som ble presentert som viktig, men krevende. Gjennom studiet skulle vi som studenter diskutere og reflektere over problemer knyttet til musikkundervisning i norsk skole på ulike trinn. Parallelt med dette hadde vi praksis der vi fikk noe innblikk i det virkelige undervisningsfeltet. Dette har vært med å danne et grunnlag for min virksomhet som sangpedagog i dag.

Etter avsluttet studium har jeg fått erfaring som sangpedagog ved to ulike utdanningsinstitusjoner: folkehøgskole og videregående skole. Disse arenaene er forskjellige når det gjelder målsettinger, men like når det gjelder innhold i sangundervisningen. Undervisning på folkehøgskole skiller seg fra videregående skole fordi det ikke fokuseres på konkrete faglige mål eller at man er bundet av pensum. Målene er at elevene skal utvikle seg som mennesker gjennom samtale og opplevelse. Elevene jeg møter der har valgt sang som fag, og mitt ansvar har vært å følge opp og utvikle deres interesser innenfor faget. Innholdet blir på den måten rimelig likt som på videregående skole, fordi man på videregående skole tilpasser undervisningen til den enkelte elev, og er opptatt av å ivareta ta elevens egen motivasjon og interesser. Forskjellen er at det på videregående skole må være i tråd med Kunnskapsløftets målgiving for faget.

I møtet med andre musikkpedagoger på videregående skole ble jeg fascinert av hvor forskjellig bevisstheten rundt målgiving og vurdering fremsto. Som nyutdannet hadde jeg fått

grundige innføringer i både fordeler og ulemper ved Kunnskapsløftet. I virkeligheten møtte jeg noe jeg oppfattet som en svært varierende bevissthet og tolkning av læreplanen, samtidig som sangelevene ble vurdert ut ifra de samme målene, og gikk ut med den samme kompetansen på papiret. Dette har vekket min nysgjerrighet.

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan sangpedagoger ved noen videregående skoler vurderer sine hovedinstrumentelever. Jeg har ønsket å få et innblikk i forskjellige sangpedagoger sitt forhold til Kunnskapsløftets kompetansemål og krav om vurdering. Deretter har jeg forsøkt å systematisere dette for å beskrive flere sider av hvordan det er å vurdere i sang hovedinstrument på videregående skole i dag.

Presisering av problemstilling

Basert på temaet har problemstillingen blitt formulert på følgende måte:

«Hvordan brukes vurdering som didaktisk hjelpemiddel av sangpedagoger på videregående skole?»

I oppgaven retter jeg søkelyset mot sangpedagogers refleksjoner rundt vurdering av sangelever. Jeg undersøker hvilket forhold de har til målgivingen i Kunnskapsløftet. Jeg presenterer hva de vektlegger og hva de finner utfordrende med målene i møtet med kravene om vurdering. Det er interessant å se om det finnes felles oppfatninger om temaer og utfordringer, og hvordan disse løses av de forskjellige sangpedagogene.

Vurdering er et omfattende begrep i pedagogisk sammenheng. I denne oppgaven fokuserer jeg kun på vurdering av eleven. Vurdering av virksomhet eller skole faller dermed utenfor.

Området for vurderingen er innenfor studieløpet på videregående skole, innen et bestemt fag: sang hovedinstrument. Jeg forsøker å holde meg kortfattet om temaet sangteknikk, og går ikke dypere inn i de mange diskusjoner og retninger som finnes her.

Oppgaven er bygd opp i fem kapitler. Dette første presenterer tema, problemstilling og metode for oppgaven. Det neste tar for seg aktuelt teoretisk grunnlag og diskusjon av dette i forhold til undersøkelsens tema. Videre følger to kapitler med resultatutvikling. Det siste kapittelet er en drøfting av resultater og funn fra undersøkelsen.

Aktualisering

Vurdering har fått mye oppmerksomhet etter at Kunnskapsløftet kom i 2006.

Evalueringsrapporter av Kunnskapsløftet gjort av Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, bestående av to delrapporter og en sluttrapport som ble avsluttet i 2011, trekker frem at elevvurdering har blitt sterkere vektlagt i Kunnskapsløftet som utdannings- og læreplanreform enn tidligere. De to første rapportene pekte blant annet på at Kunnskapsløftet inneholdt større lokal frihet enn tidligere, men at det manglet faglig veiledning til styringsdokumentene. Planen er oppbygd av overordnede kompetansemål som skal oppnås i bolker. Det ligger et stort ansvar i at det utarbeides gode læreplaner lokalt ut ifra disse. I mangelen på veiledning til dette arbeidet, risikerer man at forskjellene fra skole til skole blir store (Utdanningsforbundet.no)¹. Rapportene viste også at Kunnskapsløftet som utdanningsreform skiller seg fra de tidligere, med et sterkere fokus på vurdering av mål og resultater opp mot elevenes læringsresultater. En viktig hensikt med denne reformen var å utarbeide læreplaner med tydelige kompetansemål, men rapporten viste at bare et lite antall av skoleeierne oppfattet kompetansemålene betydelig klarere. Det var kun et fåtall skoleeiere som hadde klart å gi tilbud innen temaet «utarbeiding av kompetansebaserte kriterier» (Udir.no)². Sluttrapporten fra 2011 konkluderer med at Kunnskapsløftet ikke lykkes i å svare på de nye utfordringene i kunnskapssamfunnet, som å minske skillet mellom praktiske og teoretiske fag gjennom fokus på kompetanse i fag. Vurdering inngår ikke i læreplanene i Kunnskapsløftet, men er den læreplankategorien det er satt av mest plass til i veiledningene fra utdanningsdirektoratet fordi det er et satsingsområde i norsk skole. Vurdering er derfor allikevel en sentral kategori i Kunnskapsløftet (Udir.no)³.

Som det vil gå frem senere i oppgaven har den modellen utdanningsprogrammet musikk, dans og drama fikk i Kunnskapsløftet, vært gjenstand for kritikk og misnøye. Dette gjelder også vurderingsformen. Hovedargumentet i kritikken er at Kunnskapsløftet baserer seg på målrelatert vurdering, noe som byr på problemer når det skal forenes med musikkfag. Når jeg har bedt andre sangpedagoger fortelle sin mening om vurdering i skolen har jeg blitt møtt med engasjement. Vurdering er et tema de har et sterkt forhold til og mange meninger om.

¹ http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Pdf-filer/Publikasjoner/Nyhetsbrev_seksjoner/Skoleledernytt-3-2008-web.pdf (lesedato 26.09.2013)

² <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/PFI-delrapport.pdf?epslanguage=no> (lesedato: 17.06.2013)

³ http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/PFI_sluttrapport_2011.pdf?epslanguage=no (17.06.2013)

Sangpedagogene har vist en interesse for å vite mer om hvordan andre i samme bransje forholder seg til vurdering. Årsaker til dette mener jeg kan være at det er store tolkningsmuligheter, og sangpedagoger mangler tid og samlingspunkt der de kan treffes og dele erfaringer om dette viktige temaet. Det er dessuten få arbeidsplasser, og de er spredt over et stort geografisk område.

Å vurdere unge mennesker er et stort ansvar, da det kan få konsekvenser for deres liv og muligheter. Det kan påvirke selvfølelsen hos den enkelte og kan være en avgjørende faktor for valg for fremtiden. Derfor er det viktig med forskning på vurderingspraksis, fordi det åpner muligheten for å utvikle mer kunnskap som kan deles. Slik kunnskap kan også være med på å legitimere faget sang på videregående skole. Ved å peke på utfordringer har jeg også ønsket å undersøke løsninger. Gjennom å belyse ulike sider av denne virksomheten kan verdien av sang som fag stå sterkere og tydeligere.

Det å ha meninger om sang og sangprestasjoner er ikke bare noe sangpedagoger er opptatt av. I populærkulturen i dag produseres det mye underholdning som går ut på å vurdere og bedømme sangere og andre kunstneriske utøvere. Dette er noe som engasjerer mennesker, også på et ikke-profesjonelt nivå.

Tidligere forskning

Den nyeste forskningen som ligger nært denne oppgavens felt i perioden jeg har skrevet, er tre masteroppgaver fra de siste fire årene. Masteroppgaven «Vurdering i hovedinstrument» (Rui 2010) er en studie av hvordan hovedinstrumentlærere på videregående skole uttrykker seg når de skal begrunne karakterene de gir på hovedinstrumentfremføringer. Dette er en kvantitativ undersøkelse og en survey i innsamlingen av data, mens analysen er en diskursanalyse. Den kvantitative delen går ut på å ha samlet tretti læreres utsagn og vurderinger av åtte forskjellige hovedinstrumentfremføringer gjennom spørreskjema. Min masteroppgave skiller seg fra denne, fordi min er en kvalitativ undersøkelse med vurdering som hovedtema. Det betyr at jeg har utforsket hvordan enkeltpersoner behandler fenomenet vurdering, slik de selv opplever det. Dette er en annen innfallsvinkel enn Ruis, selv om temaet hos begge er vurdering i hovedinstrument på videregående skole. Ruis undersøkelse er en kartlegging av begrepsbruk for å se på bredden av betydningen i begrepene. Han har et stort antall deltakere, og undersøkelsen baserer seg på skriftlig innsamling av data. Databehandling er derfor annerledes enn i min oppgave. Jeg har møtt aktørene i min undersøkelse, jeg har forsøkt å

sette meg inn i og forstå den enkeltes livsverden gjennom intervju, for deretter å fortolke og finne mening i dette, gjennom grundig refleksjon over mine valg fra mitt ståsted som forsker.

«Rytmask sangundervisning i videregående skole» (Augdal 2012) er en masteroppgave om hvordan den rytmiske sangundervisningen i den videregående skolen framstår. Dette er en kvalitativ undersøkelse av rytmisk undervisningspraksis i sang, med fokus på mål, innhold, metoder og vurdering. Fire rytmisk utdannede sangpedagoger har i denne undersøkelsen blitt intervjuet. De beskriver sin egen praksis og forteller om gjennomføring og vektlegging av undervisningen.

«Klassisk sangpedagog vs. rytmisk repertoar» (Romme 2009) er en også masteroppgave med sangundervisning på videregående skole som tema. Her rettes søkelyset på behandlingen av rytmisk repertoar hos klassiske sangpedagoger. Denne undersøkelsen er todelt, der den ene delen tar for seg fordeling av sjangere i sangundervisningen på videregående skole via kvantitativ metode, mens den andre delen er kvalitative intervjuer av klassisk utdannede sanglæreres forhold til det å undervise i rytmisk repertoar. Sammen inneholder Augdals (2012) og Rommes (2009) masteroppgaver relevant informasjon jeg har kunnet dra nytte av i min forskning, fordi de nært beskriver ulike sider av den virksomheten mine informanter opererer i.

Metode

Jeg har valgt kvalitativt forskningsintervju som metode. Denne tilnærmingen til min forskning er valgt fordi jeg ønsket å beskrive fenomenet «vurdering» i sangpedagogenes yrkesliv ut ifra deres egne historier. Det overordnede målet i kvalitativ forskning er å utvikle forståelse som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen 2004). Mitt mål har med andre ord vært å oppnå større forståelse av hvordan sangpedagogene selv jobber med vurdering, hvordan de utarbeider vurderingskriterier og hva som ligger bak de avgjørelsene de tar. Denne prosessen har jeg studert ved å oppsøke sangpedagoger og samtale med dem om deres egne erfaringer. Jeg har forsøkt å beskrive sangpedagogenes forhold til vurdering med deres egne ord, og deretter satt det inn i et helhetlig perspektiv med problemstillingen som utgangspunkt. Ved å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode, har jeg fått muligheten til å gå i dybden hos enkeltpersoner og derved få et nyansert bilde av fenomenet vurdering i hovedinstrument på videregående skole.

Vitenskapsteoretisk referanseramme

Gjennom å benytte kvalitativt forskningsintervju søker jeg informasjon som skal beskrive en virkelighet. Det er ulike måter å analysere denne informasjonen på. I kvalitativ forskning har man en fortolkende tilnærming. «En slik tilnærming bygger på at mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer» skriver Dalen (2004: 19). For å samle inn data til min undersøkelse har jeg brukt et semistrukturert livsverdenintervju. Dette intervjuet foregår som en blanding av en fri samtale med noen planlagte tema og spørsmål (Kvale & Brinkmann 2009). Retningene fenomenologi og hermeneutikk er med på å danne fundamentet for det kvalitative forskningsintervjuet. Disse blir beskrevet nedenfor for å vise hvorfor kvalitativt forskningsintervju er et viktig forskningsverktøy.

Fenomenologi

En fenomenologisk tilnærming i forskning er en bevissthet om at en objektiv virkelighet i utgangspunktet også er en subjektiv virkelighet. Det betyr at oppfattelsen av et objekts virkelighet er avhengig av et subjekt (Postholm 2005). For å oppnå forståelse, må dette skje gjennom beskrivelse og analyse av måten vi konstruerer vår oppfattelse av verden på (Dalen 2004). Fenomenologien gjør seg gjeldende ved at man som forsker prøver å beskrive informantenes opplevde virkelighet, på grunnlag av deres egne perspektiver, for å oppnå forståelse av sosiale fenomener. Kvale og Brinkmann skriver at dette har bidratt til å definere hvordan en skal forstå det kvalitative forskningsintervjuet, fordi det fokuserer på intervjuet som «den opplevde betydningen av intervjupersonens livsverden» (2009: 46). Med livsverden menes den verden et menneske møter direkte i dagliglivet upåvirket av forklaringer (Kvale & Brinkmann 2009).

Fenomenologisk tilnærming i min forskningsprosess innebærer å være oppmerksom på sangpedagogenes meninger og erfaringer, og en intensjon om å beskrive disse så nøyaktig som mulig. Når jeg i denne oppgaven beskriver sangpedagogenes opplevelser, blir det gjort gjennom min egen oppfatning av deres ord og meninger. Det som blir skildret skal være forståelig og gjenkjennelig for andre, som en viktig del av forskningens mål. Det har vært viktig å være bevisst på min egen forhåndskunnskap i forsøket på å tydeliggjøre informantenes livsverden. Min forhåndskunnskap blir lagt frem under punktet «min rolle som forsker» (s. 14).

Hermeneutikk

Hermeneutikk er en vitenskap om fortolkning av tekster (Kvale & Brinkmann 2009). Jeg vil ikke fordype meg i hermeneutikkens mange retninger, men forsøke å holde meg kortfattet når det gjelder hva den har å si i kvalitativt forskningsarbeid. «Formålet med hermeneutisk fortolkning er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr» skriver Kvale og Brinkmann (2009: 69). Jeg har ønsket å oppnå en forståelse av sangpedagogenes opplevelse og erfaring med vurdering ved å lete etter en dypere mening i deres utsagn i intervjuet. En forståelse får sin mening fra en kontekst (Kvale & Brinkmann 2009), og det er en viktig bakgrunnskunnskap å ha med seg i forskningsarbeidet. Å være oppmerksom på konteksten handler om at jeg som intervjuer er preget av min historie og tradisjon, og de som blir intervjuet er preget av sin. Disse faktorene vil prege forståelsen jeg etablerer og presenterer.

Fangen (1997) forklarer hermeneutiske tolkninger ved å dele fortolkning inn i ulike grader. Hun skriver at den første graden av fortolkning skjer når vi fortolker det som skjer gjennom selv å være deltaker og systematisere dette. Overført til min undersøkelse er den første graden av min fortolkning at jeg intervjuer informanten, setter meg inn i den verden hun eller han er i, og prøver å bli kjent med denne verdenen fra informantens ståsted. Fangen kaller det en erfaringsnær tilnærming i tolkningsarbeidet. I annen grads fortolkning tar jeg et steg utenfor informantens situasjon, og forsøker å tolke det som har blitt sagt fra mitt forsker-ståsted. Når forskeren gjør dette, ser en på handling som et uttrykk for noe annet (Fangen 1997). «Vi fortolker informantens fortolkning av sin situasjon» skriver Thagaard (2003: 38). Når en informant i min undersøkelse forteller at hun forbinder vurderingsarbeid med møtevirksomhet, prøver jeg å finne ut hva dette kan si om vurderingens plass og betydning på videregående skole i dag. En tredje grads fortolkning innebærer at jeg benytter teori som beskriver en underliggende mening, eller en egentlig betydning, av noe informanten har forklart. Et eksempel på dette, er min presentasjon av Bordieus habitusbegrep som utgangspunkt for hva som styrer sangpedagogenes musikkpreferanser, der sangpedagogenes mening om hva de anser som god eller dårlig sang, er et tema.

En sentral oppfatning innen hermeneutikken er at man bare kan oppnå rett forståelse av en del hvis den settes sammen med helheten. Samtidig består helheten av deler, og må derfor forklares ut ifra disse delene. Dette fremstilles i «Den hermeneutiske sirkel» (Alvesson & Skoldberg 2008). Det foregår en stadig utvikling i denne prosessen. Når man behandler en del, og setter det i sammenheng med helheten, vil det føre til ny forståelse av denne helheten som

igjen fører til ny forståelse av delen. Slik oppløses den hermeneutiske sirkelen, og vi får den hermeneutiske spiral. Gjennom gradvis å skifte mellom del og helhet, fører dette til en fordypet forståelse (Alvesson & Sköldbberg 2008). En fordypet forståelse innebærer at jeg har lett etter et mer omfattende meningsinnhold i det sangpedagogene uttrykte under intervjuene, samtidig som jeg har valgt ut og arbeidet med teori utenfra om temaene fra samtalene. Teori har gitt nye innspill til empirien, og nyutviklet forståelse av empirien har ført meg videre til annen teori. Denne prosessen har vært i kontinuerlig utvikling.

Fortolkning i hermeneutikk er en søken etter mening. Å forklare mening fra et hermeneutisk synspunkt betyr også å presisere hvilke former for mening man søker, og være bevisst på hvilke spørsmål man stiller til det som ble sagt i intervjuene (Kvale & Brinkmann 2009). Ut ifra min egen oppfatning av sangpedagogene har jeg tolket det som ble sagt. I dette arbeidet har jeg erfart å få en økt forståelse av, og kunnskap om, materialet. Jeg har funnet perspektiver og teorier jeg ikke visste om på forhånd, samtidig som det hele tiden har vært under den samme problemstillingen og handlet om fenomenet vurdering.

Forberedelse til undersøkelsen

I kvalitativ forskning anbefaler Dalen (2004) å drive «oppsøkende virksomhet» i forkant av intervjuene, for å opparbeide seg kjennskap til feltet. Oppsøkende virksomhet beskrives som prøveintervjuer, observasjoner og besøk i det aktuelle feltet. I min situasjon hadde jeg yrkeserfaring fra feltet. Min pedagogiske utdanning ble tatt rett etter at Kunnskapsløftet trådte i kraft, noe som medførte at jeg hadde teoretisk kunnskap om det før jeg gikk ut i yrkeslivet. Jeg gjorde prøveintervjuer, men følte jeg hadde relativt god oversikt over feltet jeg skulle undersøke, og hadde derfor ikke behov for å besøke det i forkant.

Sangundervisning på videregående skole

På musikk, dans og dramalinjen ved videregående skole velger elevene seg et hovedinstrument de mottar individuell undervisning i. Dette faget skiller seg fra andre fag blant annet fordi det er svært sjelden man har lærebøker som følger undervisningsløpet. Det finnes ulike metodeverk for undervisning på instrument, men ingen direkte tilsiktet undervisning på videregående. Innholdet i undervisningen er i stor grad styrt av den enkelte lærers forutsetninger og kompetanse. Retningslinjene for hva som skal oppnås i faget, er formulert i Kunnskapsløftets kompetansemål. Deler av faget sang hovedinstrument består av

ulike faktorer knyttet til den enkelte sangpedagog. Det som imidlertid alle har til felles og som de må forholde seg til, er læreplanens målsetting for faget. Disse målene er ment å være retningsgivende for undervisning og vurdering. Det vil si at det er opp til den enkelte sangpedagog og skolens ansatte å formulere vurderingskriterier ut ifra disse.

Intervjuguide

Utarbeidelsen av en intervjuguide (vedlegg 1) ble gjort etter at jeg hadde satt meg inn i hvordan jeg kunne bruke kvalitativt forskningsintervju for å undersøke mitt utvalgte tema. Jeg formulerte et knippe spørsmål som fungerte som en tematisk ramme for intervjuene. Intervjuguiden startet med åpne spørsmål om bakgrunn og erfaring, deretter penset de inn mot bruken av vurdering i hverdagen og meninger rundt dette. Mot slutten av guiden hadde jeg spørsmål knyttet til tema jeg på bakgrunn av min erfaring, fant utfordrende med vurderingsfenomenet.

Prøveintervjuene ble viktige for meg å gjennomføre slik at jeg fikk et inntrykk av hvordan intervjuene ville foregå, og en følelse av hvordan intervjuobjektet responderte på guiden. Jeg gjorde først et prøveintervju av en kollega der jeg fant ut at intervjuguiden min var for åpen i forhold til problemstillingen. Dette ble justert ved å konkretisere noen av spørsmålene før jeg tok nok et prøveintervju. Etter dette ble ingen endringer gjort.

Utvalg

Jeg har brukt et strategisk utvalg informanter. Det innebærer at informantene har de kvalifikasjonene som trengs for å svare på min problemstilling (Thagaard 2003). Det viktige i dette prosjektet var ikke å gjøre mange intervjuer, men at intervjuene jeg gjorde kunne gi meg et godt grunnlag for videre tolkning og analyse. Kriteriene for utvalget av informanter dreide seg i hovedsak om erfaring og utdanning. Alle informantene måtte ha jobbet som sangpedagoger på videregående skole i minimum tre år. Dette fordi jeg ville at de skulle ha erfaring med karaktersetting og vurdering. Videre ønsket jeg et utvalg med forskjellig utdanningsbakgrunn og skoloring, og at alle skulle ha studert pedagogikk. Dette er påkrevd for lærere som er fast ansatt, men ikke i vikariat. For å bli ansatt som lærer på videregående skole kreves 4-årig universitets- og/eller høyskoleutdanning, inkludert pedagogisk utdanning, for undervisning i fag/på fagområde der vedkommende har minst 60 studiepoeng relevant utdanning (Kunnskapsdepartementet 2006). Det er forskjeller på hva slags form for høyskoleutdanning man kan ta innen sang. Derfor varierer det hva slags form for

sangundervisning den enkelte videregående skole tilbyr, gjennom hvilken sangpedagog de har ansatt.

For å oppnå et gunstig utvalg av informanter var det viktig å intervjuer både de som hadde lang fartstid på videregående skole, som hadde vært igjennom et læreplansskifte og måttet sette seg inn i medførende forandringer, samt noen med en nyere utdanning. Det å intervjuer både kvinnelige og mannlige sangpedagoger var i utgangspunktet ikke et vesentlig poeng i forhold til undersøkelsens tema, men utvalget består av begge kjønn. Geografiske forhold var heller ikke av noen stor betydning, men av praktiske grunner oppsøkte jeg videregående skoler på østlandet.

Opplysninger om informantene i undersøkelsen:

Informant nr.	Utdanning	Sjangerbakgrunn	Arbeidserfaring på videregående skole
1	Hovedfag i musikk med tilleggsutdanning	Klassisk, men rytmisk videreutdanning	20 – 30 år
2	Diplomstudiet, utøvende sang NMH	Klassisk	40 år
3	Musikkonservatoriet	Klassisk, men rytmisk videreutdanning	10 – 20 år
4	Diplomstudiet, utøvende sang NMH	Klassisk	10 – 20 år
5	Musikkonservatoriet	Klassisk	5 – 10 år

Min rolle som forsker

Å få tilgang til andre menneskers historier og meninger er ingen selvfølge, men et privilegium. Det er også slik at undersøkelsen er basert på disse historiene og meningene. Intervjuene gav meg et godt materiale å jobbe videre med, da informantene var åpne og delte av sine erfaringer. Som forsker skal man ha en moralsk ansvarlig forskningsadferd. Det innebærer integritet og sensitivitet i moralske spørsmål og handlinger (Kvale & Brinkmann 2009). Den kunnskapen jeg har kommet frem til i løpet av prosessen skal være så presis og representativ som mulig. Slik sikres vitenskapelig kvalitet. En må være oppmerksom på om, og eventuelt hvilke, faktorer en kan bli påvirket av. Jeg har gjort en undersøkelse der jeg i forkant har hatt noen hypoteser og tanker om hvilke tema som kunne bli aktuelle i intervjuene. Min

forhåndskunnskap bør ikke ha påvirket min forskerrolle på noen annen måte enn at den har gitt nødvendig kjennskap til feltet.

Fordi det å være sangpedagog også er mitt yrke, var det svært nyttig at jeg i forkant hadde satt meg inn i hva det innebar å være forsker, og ikke kollega, i denne sammenhengen.

Bevisstheten om forskerrollen har vært med meg gjennom hele prosessen, fra begynnelsen med innsamling av data til en avsluttet masteroppgave. Samtidig har jeg av og til forsøkt å løfte blikket vekk fra forskerrollen, og lest det jeg har skrevet med øyne som sangpedagog. Det har jeg hatt behov for å gjøre for å kontrollere at det jeg skriver kan relateres til den yrkeshverdagen jeg kjenner til.

Det er viktig å kunne være åpen og forutsetningsløs i møtet med informantene, slik at man er mottakelig for deres historier. Å forholde seg til dette spenningsforholdet som forsker, betyr at man har en bevisst naivitet (Kvale & Brinkmann 2009). Dette har jeg vært oppmerksom på når jeg har vært den som undersøker og intervjuer i mitt eget yrkesfelt. Det er spennende å samtale med mennesker en deler interesser med. Jeg har gått inn i samtalene åpen og spørrende, samtidig som jeg bevisst har forsøkt å holde tilbake mine egne meninger og tanker om temaene. Jeg ønsket at dette skulle være *informantenes* historier og tanker, upåvirket av meg. I enkelte tilfeller opplevde jeg at det var nyttig å dele av egne erfaringer for å skissere eksempler på dilemma i vurderingsarbeid fra undervisningshverdagen. Dette ble mottatt gjenkjennende med forståelse og bidro til å bære samtalen videre. Kvale og Brinkmann (2009) skriver også at man kan identifisere seg så mye med intervjupersonen at man står i fare for å fortolke og rapportere ut ifra deres perspektiver, og ikke sine egne. Dette har jeg ikke opplevd som noe reelt problem. Jeg identifiserer meg til en viss grad med informantene, og har blitt engasjert under intervjusamtalene, noe jeg mener ikke har gått utover min rolle som forsker.

Tidligere skrev jeg at jeg har utført semistrukturerte livsverdenintervjuer i undersøkelsen. I denne arbeidsformen ligger det en spesiell utfordring når det gjelder balansen mellom profesjonell distanse og personlig vennskap (Kvale & Brinkmann 2009). Dialogen mellom meg og sangpedagogene skulle være åpen og ærlig, samtidig som den ikke skulle være for vennskapelig. Jeg var bevisst at det var jeg som satt på en vitenskapelig kompetanse, at samtalen var etter mitt initiativ, og at det var jeg som hadde forberedt temaene. Samtidig var det informantene som la grunnlaget for hvilken kunnskap jeg skulle komme frem til. De har gitt av sine erfaringer, slik at deres svar har dannet utgangspunktet for min fortolkning.

Bearbeiding og analyse

Med tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste gjorde jeg fem intervjuer i tidsrommet våren 2012 til vinteren 2013. Etter å ha avtalt møter med informantene, sendte jeg i forkant av intervjuene ut informasjon om problemstilling og tema. Med meg til intervjuene hadde jeg utskrift av kompetansemålene slik de er skrevet av Utdanningsdirektoratet, i tilfelle noen ønsket å se på dem når vi pratet om målformuleringer. Intervjuene tok mellom femti og seksti minutter. De ble tatt opp i musikkprogrammet på min datamaskin, gjennom maskinens egen innebygde mikrofon. Lydopptakene ble gode og tydelige.

Før jeg satte i gang med å tolke materialet fra intervjusamtalene, transkriberte jeg dem fra muntlig til skriftlig form. Jeg er klar over at en slik transkripsjon også innebærer en form for tolkning. Det er ikke mulig å gi en helt korrekt, objektiv fremstilling av hele intervjuets innhold (Kvale & Brinkmann 2009), selv om jeg skrev ned ord for ord alt som ble sagt. Min hensikt var å skrive ned alt så nøyaktig som mulig, samtidig som et lydopptak ikke vil kunne fange opp alt fra intervjuet, som for eksempel den fysiske tilstedeværelsen og den sosiale atmosfæren (Kvale & Brinkmann 2009). Deler av dette har jeg hatt med meg i min hukommelse senere i prosessen. Når jeg har lest og tolket transkripsjonen, hører jeg for meg stemmer og betoningar fra intervjuene. Det å gjøre transkripsjonen selv har vært en viktig del av arbeidet med å komme nærmere stoffet.

Etter at transkripsjonene var utført, begynte arbeidet med å strukturere informasjonen intervjuene gav. Jeg leste igjennom alle intervjuene flere ganger for å få en form for helhetlig oversikt før jeg gikk videre. I dette fant jeg flere temaer som gikk igjen og tok min oppmerksomhet. Denne oppmerksomheten hadde problemstillingen som utgangspunkt, noe som innebærer både teori jeg har lest og min egen erfaring. Jeg begynte å jobbe med fire kategorier formulert fra de tilbakevendende temaene. Deretter gikk jeg igjennom alle transkripsjonene og fargekodet teksten etter de fire kategoriene. Denne prosessen kalles koding (Malterud 2011). Jeg har funnet tekst som innebærer kunnskap innenfor hvert tema, og systematisert disse. Kategoriene i undersøkelsen er «Kompetansemål», «Sangteknikk», «Uttrykk» og «Sangpedagogens smak og preferanse». Repertoar var et tema jeg vurderte som egen kategori fordi det ofte gikk igjen. Dette har ikke blitt en egen kategori, men nevnes flere steder.

Etter kodingen valgte jeg ut sitater innen hver kategori som representerte viktige og interessante meninger i forhold til oppgavens tema. I dette danner det seg underkategorier. Det vil si at det er flere sitater som sier noe om det samme innen hver kategori. Disse undergruppene beskriver nyanser av innholdet i kategoriene. Videre har jeg skrevet en analytisk tekst innenfor hver av disse underkategoriene, der hensikten er å få frem hva stoffet sier om en bestemt side som er relevant for oppgavens problemstilling (Malterud 2011). Enkelte sitater har jeg språklig justert noe for at de skal passe inn i oppgavens skriftlige form, men uten at det her gått utover sitatets meningsinnhold.

«Sangteknikk» og «Uttrykk» ble hovedkategorier fordi de gikk igjen som de temaene som veide tyngst når informantene vurderte sine elever. I underkategoriene her går jeg dypere inn i hvorfor de vektlegges, og hvordan man underviser og vurderer. I begge kategoriene er repertoar nevnt. I kategorien «kompetansemål» undersøker jeg sangpedagogenes opplevelse av og meninger om Utdanningsdirektoratets krav om vurdering. Det er forskjell på i hvor stor grad de forskjellige informantene er opptatt av dette. Jeg stiller spørsmål angående den opplevde hensikten ved vurdering, og om positive og negative sider ved fenomenet. Den siste kategorien, «sangpedagogens smak og preferanse», er plassert i et eget kapittel. Dette temaet har innvirkning på alle de andre kategoriene og belyser problemstillingen fra et annet hold. Jeg løfter blikket fra pedagogisk tilnærming, og går nærmere en musikkpsykologisk, musikksosiologisk og musikkantropologisk innfallsvinkel. Dette perspektivet rommer det som er individuelt og personlig hos lytteren i møtet med musikk. I min undersøkelse er lytteren en profesjonell, og det er forventet at man skal lytte og handle deretter. Underkategoriene fremstiller tema som musikkpreferanser, bakgrunn og musikkopplevelser.

Ut ifra kategoriene har jeg behandlet og tolket sangpedagogenes uttalelser og opplevelser, og knyttet dette til relevant teori. Jeg har forsøkt å forstå innholdet i informantenes meningsutsagn så korrekt som mulig. Når jeg har funnet uttalelser jeg har trukket ut i de forskjellige kategoriene har jeg, for å unngå feiltolkning, vært bevisst på at disse er tatt fra en sammenheng og at meningen i uttalelsene står i forhold til sammenhengen. På denne måten har jeg tolket delene i forhold til helheten i konteksten av problemstillingen. Det ligger også en form for tolkning fra min side i den teorien jeg har valgt. Denne teorien danner en referanseramme for analysen.

Tolkning av resultatene fra en slik undersøkelse kan gjøres med ulike tilnærminger. En induktiv tilnærming utvikler teoretiske perspektiver på grunnlag av fortolkning av data (Thagaard 2003). Formålet er her å generere teori. Når forskeren finner en forbindelse mellom en mengde enkelttilfeller, hevdes det at man kan trekke allmenn sannhet ut ifra dette. Det kritiseres at denne metoden ikke tar hensyn til kontekst eller underliggende strukturer (Alvesson & Sköldberg 2008). Motpolen til dette er en deduktiv tilnærming, der forskeren arbeider med en forhåndsbestemt oppfattelse på bakgrunn av teori som allerede finnes. Med denne tilnærmingen tar man utgangspunkt i et generelt premiss og bruker det som forklaring på enkelttilfeller. Man trekker her konklusjonen fra det generelle til det spesielle. Faren ved denne metoden er at man som forsker risikerer å låses fast i sitt syn og arbeid, og at resultatene blir en konstatering av fakta uten videre forklaring (Alvesson & Sköldberg 2008).

Abduktiv tilnærming til tolkningen har trekk både fra induktiv og deduktiv metode. Som i induksjon tar abduksjon utgangspunkt i empiriske fakta, men forholder seg åpen til teoretisk forforståelse. På denne måten likner det også på deduksjonen. Det foregår en veksling mellom teori og empiri. Abduktiv tilnærming gir rom for å utvikle ny forståelse, som en konsekvens av bruken av teorien (Alvesson & Sköldberg 2008). I mitt tolkningsarbeid har jeg tatt utgangspunkt i kunnskap og teori som allerede finnes, både i min forforståelse, litteratur og annen forskning, samtidig som jeg har forsøkt å stille meg åpen til informantenes uttalelser. Kategoriene er de allmenne sannhetene som jeg har analysert og satt sammen med teori hentet fra pedagogikk, musikkpsykologi, musikksosiologi og musikkantropologi. Tolkningsprosessen har hatt en gradvis utvikling. Når jeg har kommet nærmere empirien og oppdaget underliggende meninger, har det gitt nye impulser og påvirket nye valg av teori.

Verifisering

Reliabilitet

Reliabilitet tar for seg om forskningens innhold er pålitelig og holdbar. Det angir om andre forskere ved hjelp av den samme metoden på andre tidspunkt vil kunne komme frem til samme resultat (Kvale & Brinkmann 2009). Reliabiliteten i en undersøkelse vil være å ta hensyn til forhold som: Vil en informant forandre svaret dersom intervjuet ble gjort av en annen? Har spørsmålene i intervjuguiden vært ledende? Både transkripsjonen og kategoriseringen har vært trinn i en prosess som påvirker reliabiliteten. Det har også forberedelsen til undersøkelsen. Kvale og Brinkmann (2009) poengterer at i spørsmålet om

reliabilitet er det ønskelig med en balanse mellom det at intervjufunnene må ha høy reliabilitet slik at det ikke baserer seg på tilfeldig subjektivitet, men samtidig bør ikke forskeren ha et så sterkt fokus på dette at det hindrer ens evne til å tenke åpent og kreativt. Som tidligere skrevet har jeg erfaring fra yrket og hverdagen til de jeg intervjuer og om temaet i oppgaven, men jeg har ikke erfaring som forsker. Dette er faktorer som kan ha påvirket reliabiliteten.

Det som styrker reliabiliteten i alle trinn av forskningsprosessen, er at jeg hele tiden har vært klar over og opptatt av den. Ved å studere litteratur om kvalitativ forskning underveis, har det gjennomgående vært et viktig tema i min bevissthet og mitt arbeid. Jeg har blitt bevisst min forforståelse, hvordan den er tilstede og uunngåelig, samtidig som den ikke skal ha for store konsekvenser for dataanalysen. Jeg har behandlet informantenes uttalelser etter hvordan de har blitt sagt i sammenhengen. Intervjuguiden har blitt utprøvd og revidert før den ble tatt i bruk. Spørsmålene i guiden er ikke ledende, selv om enkelte av punktene fremhever noen hypoteser jeg har hatt på forhånd.

Validitet

Validitet henviser opprinnelig til styrken og gyldigheten i et utsagn, men i samfunnsvitenskapene peker validitet som regel på om man får den informasjonen om de fenomenene man vil vite noe om gjennom de observasjonene man gjør. En overveier om den valgte metoden i et forskningsprosjekt kan brukes til å undersøke hva metoden sier den skal undersøke (Kvale & Brinkmann 2009). I forskningens hverdagslige praksis handler validitet om håndverksmessig troverdighet og kompetanse. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at forskerens personlighet med sin moralske integritet er av betydning for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen som oppstår gjennom forskningsprosjektet. Validering går igjennom hele forskningsprosessen fra begynnelse til slutt.

Jeg har stilt spørsmål ved hva funnene mine sier noe om, om metoden jeg har brukt har vært relevant for det jeg ville undersøke, om jeg har blitt forstått av informantene, om det jeg skriver er forståelig for andre og i så fall under hvilke betingelser. Planleggingen, gjennomføringen og analysen av intervjuene, samt min rolle som forsker og forholdet til min forhåndskunnskap, har alt vært igjennom en slik intern validering (Malterud 2011). Opplysninger beskrevet hittil i oppgaven gir indikasjoner på denne prosessen. Som

konsekvens av intern validering, ble problemstillingen noe justert underveis. Intervjuguiden ble også justert før jeg brukte den på informantene i undersøkelsen.

Innholdet i informantenes utsagn er viktige for validiteten. I min undersøkelse opplevde jeg at en informant motsa seg selv. Først ble det uttalt at det viktigste i sang, er god og naturlig stemmebruk. Videre i samtalen når temaet var elevenes individuelle uttrykk, hevdet informanten *dette* er det mest essensielle i sangfaget. Når jeg tolker denne samtalen med informanten, ser jeg av helheten at dette ikke betyr at utsagnet ikke er gyldig. Det er tegn på at vurderingsfenomenet innebærer en bevissthet om hva som vurderes når. Hensikten med min undersøkelse er ikke å lage noe graderingssystem om hva som er viktigst i sangfaget. Jeg forsøker å belyse fenomenet vurdering og komme frem til kunnskap om hvordan dette behandles ute i virkeligheten hos sangpedagoger. Samtidig kan disse motstridene utsagnene også peke på at jeg kunne etterspurt om informanten snakket om vurdering underveis eller vurdering av produktet. Jeg kunne utformet en intervjuguide med tydeligere skiller mellom underveisvurdering og sluttvurdering, eller mellom prosessvurdering og produktvurdering, men jeg ville ikke «teoretisere» samtaletemaene i guiden på forhånd, noe jeg syns man gjør ved å bruke slike begreper.

Jeg har også måttet ta stilling til om den kunnskapen jeg har kommet frem til i undersøkelsen er overførbar, altså relevant i andre sammenhenger, og i så fall hvilke sammenhenger. Dette handler om ekstern validitet, der konteksten får betydning (Malterud 2011). Malterud skriver: «På hvilken måte kan disse resultatene bidra til å opplyse en lignende problemstilling i en annen sammenheng?» (Malterud 2011: 22). Undersøkelsen er gjort for å bli kjent med begrepet vurdering i pedagogisk sammenheng, nærmere bestemt i faget sang hovedinstrument på utdanningsprogrammet musikk dans og drama på videregående skole. I min undersøkelse har jeg få informanter, og jeg skal være forsiktig med å trekke generelle konklusjoner. Jeg har et lite antall informanter, men yrkesfeltet er også lite. Jeg mener jeg gjennom mine analyser og funn kan fortelle noe holdbart om tendensene ved vurdering hos sangpedagoger ved norske videregående skoler i dag. Resultatene fra undersøkelsen hevder jeg vil være overførbare til flere virksomheter for musikkundervisning.

Kapittel 2. Vurdering og kunnskapsbegrep

Vurdering og kunnskap i musikk

I didaktikken har en begreper som gir oversikt og system over pedagogisk virksomhet, og som skal bevisstgjøre pedagogen. Et av disse begrepene er vurdering. Vurdering er en av flere didaktiske kategorier man tradisjonelt sett opererer med, som står i et avhengighetsforhold til hverandre. Det vil si at det å vurdere aldri kan isoleres, det vil alltid være andre variabler som spiller inn. Allikevel er vurdering et betydningsfullt element i pedagogisk virksomhet. Det bidrar til å kvalitetssikre undervisningen (Hanken & Johansen 1998).

I faglitteratur og blant lærere veksler man mellom bruk av ordet vurdering og evaluering. Hanken og Johansen skriver: «Vurdering og evaluering brukes i dag stort sett som synonyme begreper» (1998: 117). De er altså innholdsmessig like. I Kunnskapsløftet bruker man konsekvent begrepet vurdering. Jeg velger derfor å bruke vurdering i denne oppgaven.

Det har de siste årene vært et økt fokus på vurdering i den norske skole. Det er et overordnet mål i Kunnskapsløftet at læringsutbyttet må øke for alle. Vurdering betraktes som en viktig del av denne læreprosessen (Udir.no)⁴. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen har i forlengelsen av nasjonale tiltak fra 2007 for å forbedre vurderingspraksisen i grunnskole og på videregående skole, utarbeidet rapporten «Bedre vurdering i kunstfagene» (Kunstkultursenteret.no)⁵. Prosjektets mål er å styrke vurderingskompetansen i de estetiske fagene blant de ansatte i regionens høgschooler. Den trekker frem utdanningsdirektoratets brev av 27.04.06, der praktisk og estetiske fag omtales som «fag som er vanskelige å vurdere» (Kunstkultursenteret.no: 7)⁵, og drøfter videre løsninger på dette.

I dette kapittelet presenteres ulike sider ved det didaktiske begrepet vurdering, gjennom grunnleggende spørsmål og refleksjoner knyttet til vurdering i skolen. Perspektivet holdes på et generelt plan hva gjelder både vurdering og kunnskapssyn i musikkfaget, for så å utdype dette i forhold til oppgavens tema i neste del av oppgaven. I kapittelets andre del legges det frem forskjellige syn på hva kunnskap i musikk kan være, for å peke på musikkfagets

⁴ <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/20101/Udir-1-2010-Individuell-vurdering/?depth=0#a3.2> (lesedato 26.09.2013)

⁵ <http://www.kunstkultursenteret.no/sites/k/kunstkultursenteret.no/files/0efdc575a348439fbb0419e7944570d0.pdf> (lesedato 07.07.2013)

særtrekk. I siste del presenteres utfordringene ved det å vurdere i musikk, med utgangspunkt i hvordan, eller om, vurdering kan brukes som hjelpemiddel i alle sidene av undervisningsfaget musikk.

Vurderingens formål

Motivasjon og veiledning

Vurdering skal motivere og veilede elevene for å fremme deres musikalske og personlige utvikling. For at elever skal lære av sine handlinger er det viktig at de får en tilbakemelding på det de gjør (Hanken & Johansen 1998). Å få tilbakemelding gir eleven en følelse av å bli tatt på alvor og det gir undervisningen en hensikt. Dette forutsetter at tilbakemeldingen er overveid, at den ikke er tom og meningsløs. Gunn Imsen argumenterer slik for tilbakemeldingens betydning:

All læringsteori tilsier at eleven må få en eller annen tilbakemelding på sine handlinger for at det skal være mulig å lære av dem. (...) I behavioristisk orientert læringsteori er såkalt «feedback» et nødvendig element. Erfaringsorientert læringsteori i tradisjonen etter Dewey bygger på at eleven må lære å se konsekvensene av en handling, og konstruktivistisk teori, for eksempel i Piagets tradisjon, bygger også på at det skal skje en sammenlikning mellom gammel og ny informasjon slik at det kan skje en utvikling (Imsen 1997: 289).

Det kan diskuteres om tilbakemelding alltid fører med seg motivasjon og utvikling. Hva med de tilfellene der en elev opplever gang på gang å få en dårlig karakter. Kan vurdering da virke ødeleggende? Imsen (1997: 290) skriver «I det lange løp vil konstant negativ vurdering virke drepende på både selvtillit og arbeidslyst. Vurdering er derfor et tveegget sverd: den styrker motivasjonen når den er positiv, og den kan ødelegge motivasjonen når den er gjennomgående negativ». Det å kunne bruke vurdering som et middel som fremmer læring, blir derfor et viktig læreransvar.

Kontroll og informasjon

Vurdering skal dokumentere kompetanse. I norsk skole i dag skal en kunne kontrollere elevens læringsresultater. Dette er viktig for å kunne sette karakterer, godkjenne gradsprøver og godkjenne kompetanse. Denne formen kalles formell vurdering (Hanken & Johansen 1998). Den formelle vurderingen knyttes primært til skolen.

Videre er informasjon et viktig aspekt av vurderingens funksjoner. Det er ikke bare læreren som har nytte av den formelle vurderingen. Også for foreldre, arbeidsgivere og for neste trinn i utdanningsstigen er det interessant med opplysninger om elevens læringsresultater. Formell vurdering gir dermed informasjon til flere enn eleven (Hanken & Johansen 1998). Med dette kommer også begrepet sortering inn i bildet. Arbeidsgivere og utdanningsinstitusjoner er interessert i å få tak i de beste og rette elevene. Den formelle vurderingen i form av karakterer gir muligheten til å rangere og plukke ut elever.

Den informasjonen vurdering gir, bidrar også til å gi pedagogen et grunnlag for å tilpasse undervisningen. Tilpasset opplæring er et viktig prinsipp i skolen i dag. Opplæringen skal tilpasses elevens forutsetninger (opplæringsloven 1998 § 1-3). Elevenes forutsetninger er ikke konstant, men krever en oppmerksom pedagog, slik Hanken og Johansen peker på:

Elevenes forutsetninger er ikke fastlagt engang for alle. De endrer seg fra dag til dag, etterhvert som eleven lærer og utvikler seg. Vi må derfor sikre oss at vi ikke låser oss fast i vår oppfatning av eleven og unnlater å se at forandring skjer. Dette er ikke minst viktig fordi lærerens forventninger lett kan farge elevens oppfatning av seg selv og sine muligheter, og på den måten indirekte hemme elevens utvikling (Hanken & Johansen 1998: 48).

Å følge med på den informasjonen som finnes framfor en, vurdere elevens forutsetninger og få med seg forandringer er viktige premisser for at vurdering skal bidra til framgang.

Tidspunkt for vurdering

Vurdering av en elev skjer på ulike tidspunkt, man skiller mellom vurdering før, under og etter undervisningsforløpet. Den diagnostiserende vurderingen som skjer ved starten av et undervisningsforløp er viktig for å kunne tilpasse undervisningen etter elevens forutsetninger (Hanken & Johansen 1998). Summativ vurdering er den som skjer ved slutten av en periode. Det er da man kan se om resultatene er oppnådd i forhold til de intensjonene man hadde fra start. Kunnskapsløftet bruker begrepet «sluttvurdering».

Vurdering som skjer underveis i undervisningsforløpet kalles formativ vurdering. Denne er nødvendig for å korrigere kursen i forhold til intensjonene (Hanken & Johansen 1998). Både for elev og lærer er det nyttig å se hvor langt man har kommet, slik at man kan planlegge veien videre. I læreplanen fra Kunnskapsløftet brukes begrepet «underveisvurdering» om

formativ vurdering. Utdanningsdirektoratet har arrangert en nasjonal satsing på nettopp dette området, og kaller den «Vurdering for læring»: «Når undervisvurdering blir brukt til å hjelpe elever, lærlingar og lære kandidatlar vidare i læringsprosessen kallar vi det «vurdering for læring» (Udir.no)⁶. Denne satsingen kommer på bakgrunn av internasjonal forskning som har satt fokuset på verdien av undervisvurdering.

Forskning fra en metastudie gjort av Black og William har hatt stor betydning. De finner sikre bevis på at å utvikle undervisvurderingens plass i skolen vil bedre elevenes læringsprestasjoner (Black & William 1998). I artikkelen «The Power of feedback» (Hattie & Timperley 2007), peker forskerne på meningen med tilbakemelding til elever. De hevder at tilbakemelding er et av de mest innflytelsesrike virkemidlene en har ovenfor elevenes læring. De fokuserer på hvordan tilbakemelding kan redusere avviket mellom hva eleven har forstått og hva en ønsker at eleven skal ha forstått, og lanserer en modell for hvordan man kan oppnå dette i undervisningspraksisen (Hattie & Timperley 2007).

Hva skal vurderes?

Det er mange sider ved en elev, elevens prestasjoner og aktiviteter, som kan gjøres til gjenstand for vurdering. Imsen (1997) skriver at det gjerne er ferdigheter som vurderes i forbindelse med estetiske og praktiske fag, men bildet er mer komplekst enn som så. Som tidligere nevnt, er det å vurdere elevens forutsetninger ved starten av en periode viktig for å tilpasse undervisningen, men også for å vurdere sluttresultatet. Utvikling og prestasjoner ved slutten av en periode må sees i forhold til forutsetningene fra start, for å legge grunnlaget for den avsluttende vurderingen. Læringsresultatene kan man finne i mange variasjoner, felles for dem er at de må springe ut fra en utvikling fra start hos eleven: «Forandringer kan identifiseres i alle de ytringsformene elevene bruker når de arbeider med musikk, både klanglige, kroppslige, verbale og grafiske» (Bisgaard m.fl. i Hanken og Johansen 1998: 119).

Skal vurderingen legge vekt på læringsprosessen eller produktet? Dette er et diskutert spørsmål i musikkpedagogisk sammenheng. Et læringsprodukt innebærer resultater på prøver, komposisjoner og konserter, mens læringsprosess ikke omhandler et ferdig produkt. Det dreier seg om hva eleven har lært eller prestert på veien mot produktet, for eksempel måten eleven innstuderer nytt repertoar på, samarbeider i et ensemble eller utarbeider

⁶ <http://www.udir.no/Vurdering/Vurdering-for-laring/> (Lesedato 26.09.2013)

tolkningsmuligheter. Man kan legge vekt på både produktet og prosessen, men de vil ha ulike former og funksjoner. Undervisningen vil bære preg av hva som er mest vektlagt. En vurdering av produktet vil ha en kontrollerende hensikt, mens vurdering av prosessen vil ha pedagogisk veiledning som hovedfokus (Hanken & Johansen 1998). I den norske skole er vurderingen av produktet det mest fremtredende, og det er den som synes best utad. Kunnskapsløftet kan oppfattes sterkt resultatorientert slik målene er utformet.

I Smalls begrep «musicking» (Small 1998) ligger det at musikk må behandles som noe en gjør. Faren ved å behandle musikk som en abstraksjon der man tar begrepets mening vekk ved å utelate aktiviteten med det, er at man da vil sitte igjen med et tomt begrep. For å forstå musikk, må man ta del i den gjennom å synge, spille, lytte og skape. Begrepet musicking rommer all sansing av musikk, både aktiv og passiv (Small 1998). Med denne didaktiske vinklingen vil det være problematisk å beskrive alle mål på forhånd. Elevers forutsetninger varierer, deres utvikling med aktiviteten vil vise hvilke mål som er aktuelle og hvilke som ikke er det. Vurdering vil her ikke bare handle om å nå gitte mål, men også stille spørsmål ved målene. Vurderingen vil i tillegg romme hva som må forandres for å nå målene. Å vurdere en prestasjon må ta elevens utvikling med i betraktningen. En slik vurderingspraksis gir plass til det synet at ikke alle mål for musikkundervisningen kan brytes ned til delmål, der helheten skal bli lik summen av delene (Johansen 1995).

Innen musikkpedagogikk er også Elliott talsmann for at musikkundervisning bør være utøvende og skapende. I boken «Music Matters» (1995) fremmer han sin filosofi for musikkundervisning. Her understreker han at møtet med musikalske helheter, det vil si interaksjoner med rike og autentiske musikalske verk, burde komme foran studier og øving på musikalske «stykker» når det er mulig. På denne måten får musikkelever det store bildet og den gode opplevelsen musikalsk framgang og mestring før de må jobbe med detaljene. Han kritiserer undervisning som er for mål-fokusert. For å forstå musikk kreves aktiv omgang med den. Her vil pedagogisk virksomhet være opptatt av prosessen gjennom det utøvende og skapende, i motsetning til å fokusere primært på det musikalske produktet.

Et sentralt pedagogisk poeng hos Elliott (1995) når en velger aktiviteter og utfordringer for undervisningen, er balansen mellom musikalsk dybde og musikk som en mangfoldig menneskelig aktivitet. Forskjellige elever utvikles ulikt med varierende tempo. Det er derfor umulig på forhånd å være sikker på denne balansen langt frem i tid. Hva eleven og læreren

mener er viktig kan også være forskjellig og by på problemer. Elliott mener at å engasjere elever i kritisk tenkning om valgene kan med hell tilføyes musikkundervisningens pensum (Elliott 1995).

Elliott skriver at i sin praktiske filosofi er «musicianship» selve innholdet i undervisningen. Det er en form for kunnskap som oppstår i elever gjennom deres musikalske handlinger, aktiviteter og samspill gjennom oppgaver og utfordringer pedagogen har valgt til undervisningen. Å forberede og planlegge oppgaver for undervisningen over korte og lengre perioder er avhengig av lærerens kunnskap om elevens nåværende musikalske nivå. Avgjørelsene i planleggingsfasen er ikke lineær, men interaktiv. Elliott skriver: «Fordi musikalitet er en mangfoldig, progressiv og situasjonsbestemt form for kunnskap, trenger musikk lærere en flerdimensjonal, progressiv og situasjonsbestemt tilnærming til vurdering og evaluering» (Elliott 1995: 282 min oversettelse).

Basert på Gardners begrep «process-folio» foreslår Elliott å bruke en musikalsk «process-folio» i vurderingsarbeidet. Denne porteføljen skal være en dokumentasjon av elevens musikalske prosjekter under utvikling, samt ferdige musikalske produkter og tilbakemeldingene knyttet til disse prosessene og prestasjonene. Porteføljen samler utviklingen av en elevs musikalitet i varierte former over en lengre periode. Dette skaper en kontinuerlig kilde av konstruktiv tilbakemelding både for elev og lærer, samtidig som man får samlet elevens prestasjoner. Gjennom å lære å dokumentere sin fremgang mot musikalske mål, lærer elever å forbedre sin formelle, uformelle og kontrollerende musikalske kunnskap (Elliott 1995).

Det motsatte av Elliotts syn finner vi formulert i mål-middelmodellen. Denne modellen stammer fra forskning gjort av Ralph Tyler. Modellen har målet som utgangspunkt, og ble utformet for å gjøre undervisning og vurdering mest mulig effektiv og rasjonell for lærere (Hanken og Johansen 1998). Undervisningen blir til gjennom å beskrive målene for deretter å bruke de midlene og de vurderingsmåtene som gjør at eleven når dem. Vurderingens hensikt er å kontrollere at målene er nådd, men for å få til dette forutsettes det at målene er tydelig og konkret formulert (Johansen 1995). Mål-middelmodellen har flere likhetstrekk med den profilen vi finner i Kunnskapsløftet, også for målene for hovedinstrument på videregående skole, der fremføring av et stykke eller en sang vil bli vurdert som et produkt. Dette produktet vil imidlertid aldri ha én korrekt måte å bli utført på. Det vil alltid være rom for utvikling eller

forandringer i fremføringen. Produktet vil alltid være i bevegelse på den måten at det aldri vil fremføres helt likt to ganger.

Hva er målestokk for vurderingen?

Målestokken for vurderingen varierer ut ifra hvilke normer som er gjeldende for det som skal vurderes. Hvilket objekt som skal vurderes vil også være skiftende, men jeg konsentrerer meg kun om de tilfeller der eleven er objektet. I norsk skole styres vurderingen etter en læreplan som skal være retningsgivende for vurderingsarbeidet. Allikevel må lærere danne konkrete vurderingskriterier å jobbe ut ifra. Hva skal man så legge vekt på når man skal utarbeide slike kriterier? Det er forskjellige oppfattelser og erfaringer rundt dette, blant annet uttrykt gjennom begrepene målrelatert og individrelatert vurdering.

Målrelatert vurdering

Målrelatert vurdering vil si at målene setter holdepunktene for hva som vurderes. Når vurderingen skjer i forhold til et mål eleven har arbeidet mot, og for at man skal kunne si noe om i hvilken grad eleven har nådd dem eller ikke, setter dette strenge krav til målene. «Hvor konkrete vurderingskriterier målene gir, vil følgelig være avhengig av hvor konkret målene er utformet» skriver Hanken og Johansen (1998: 122). Hvilke ord man formulerer målene med, får dermed konsekvenser for vurderingskriteriene. «Verb med vide tolkningsmuligheter er for eksempel å vite, å forstå og å sette pris på» skriver Hanken og Johansen (1998: 122) videre. Enkelte slike ord er utfordrende å vurdere etter, samtidig som de er vanskelige å komme utenom i faget musikk.

Norsk læreplanverk bygger på målrelatert vurdering, men målene er kun retningsgivende. Når de er formulert slik, blir de også bare retningsgivende for vurderingen. Målrelatert vurdering fokuserer hovedsakelig på et resultat. Alt eleven har lært i tillegg på veien mot målet faller utenfor interesse. Jo mer konkret et mål er, jo større er risikoen for å låse seg fast når man vurderer. Man kan lett overse andre vel så viktige resultater, som går utenfor de vurderingskriteriene målene gir (Hanken & Johansen 1998). Å ha en læreplan bygd på et målrelatert vurderingsprinsipp innebærer at forhold som arbeidsinnsats, forutsetninger og orden og oppførsel ikke skal påvirke vurderingen av elevens kompetanse i fagene (Udir.no)⁷.

⁷ <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Om-vurdering-og-laring/Grunnlaget-for-vurdering> (lesedato 26.09.2013).

Individrelatert vurdering

Stenhouse mener at det i arbeidet med musikk ligger gitte kriterier i fagstoffet, uten at det må konkretiseres i mål. Vurderingens hensikt er å hjelpe eleven å utvikle seg (Hanken & Johansen 1998). Skal eleven lære seg en sang etter noter, gir notene egne vurderingskriterier: Enten synger man riktig tone, eller så synger man feil. I arbeid med ulike sjangre, vil mange mene sjangrene gir egne kriterier. Når en synger jazz, vil man kunne si det er «feil» dersom man bruker typiske pop-forsiringer på tonene, i forhold til tradisjonelle koder. Men dette betyr ikke at det alltid ligger en fasit i arbeid med musikk. I tolkningsarbeid vil ulike elever ha ulike oppfatninger, og da vil lærerens oppgave først og fremst ligge i å være en kritiker, ikke en kontrollør av eleven. Det er også viktig at eleven lærer å vurdere seg selv ut ifra læring, ikke kontroll (Hanken & Johansen 1998). I arbeidet med sang, der tekster er vesentlige, kommer dette tydelig fram. Hvordan eleven tolker teksten, og gjør den til sin egen, får konsekvenser for uttrykket. Fra Stenhouse's perspektiv vil ikke pedagogens oppgave være å fortelle eleven om tolkningen var riktig eller gal. Oppgaven blir å gjøre eleven i stand til å reflektere rundt valget av tolkning, og vurdere sin egen innsats i forhold til det.

Kunnskap i musikk

Musikk som fag

Når en elev blir vurdert er en ute etter å finne ut hva eleven kan. Da må en også mene noe om hva kunnskap i faget er og hvordan den læres. Men for å si noe om hva kunnskap i musikk er, presenteres først musikk som fag på et generelt plan. Dette legger en nødvendig ramme for oppgavens innhold. Det faget som det undervises i forholder seg til basisfaget musikk. Vi skiller altså mellom musikk som basisfag og som undervisningsfag. Musikk som basisfag kan ha flere innfallsvinkler. Nielsen (1998) deler musikk som basisfag inn i tre deler. I den ene enden finner vi Scientia-dimensjonen og i den andre, Ars-dimensjonen. Mellom disse ytterpunktene finner vi musikk som hverdagskultur og håndverksfag (Nielsen 1998).

Scientia-dimensjonen forholder seg til musikk som vitenskapsfag. Det vil si den måten vi behandler musikk på gjennom vårt verbalspråklige apparat. Et vitenskapsfag lar seg systematisere og beskrive. Musikkhistorie, teori og instrumentkunnskap er eksempler på dette. Musikk er dog mer enn teori. Musikk er noe vi erkjenner, som umiddelbart oppfattes av sansene våre. Det er å forholde seg til lyd som klingende fenomen. Nielsen beskriver det slik: «Psykologisk uttrykt står, spesielt hvad angår visuelle kunstarter og musik, *perceptionen* i

centrum. Vi oplever og erkender her umiddelbart i den forstand, at vi ikke behøver koble vor intellektuelle, verbale erkendelse ind» (Nielsen 1998: 105). Den delen av faget kaller Nielsen Ars-dimensjonen. Under Ars-dimensjonen kommer også det å skape og å være kreativ.

«Siden mennesker erkjenner både nonverbalt og verbalt, vil kunsthøgskolen og vitenskapsfag begge være faglige premissleverandører for undervisningsfaget musikk» (Johansen 1994: 55). Sagt med andre ord er musikk et vitenskapsfag, men det er samtidig et kunsthøgskolefag. Det å vektlegge kun vitenskapsdelen av faget, vil ikke gi en riktig forståelse av musikk. Den nonverbale erkjennelsen ligger til grunn, og er en viktig del av helheten (Johansen 1994).

Denne kompleksiteten i musikkfaget byr både på muligheter og utfordringer. Hvilken måte en behandler det på, kan avhenge av hva slags bakgrunn pedagogen selv har. Hanken og Johansen (1998) deler den erfaringsbakgrunnen musikkpedagogen kan ha inn i tre deler: Pedagogen kan for det første ha sin hovedkompetanse fra Scientia-dimensjonen, altså som teoretiker og musikkviter, eller pedagogen kan ha sin hovedkompetanse som utøver eller skaper, altså knyttet til Ars-dimensjonen. En tredje variant er den som er utdannet mer allmennfaglig, der musikk kun er en del av flere fagfelt. Denne inndelingen skal ikke forstås som at en pedagog som har sin bakgrunn i ett felt, ikke kan dra nytte av det andre feltets fordeler (Hanken & Johansen 1998). Det er allikevel rimelig å anta at pedagogens undervisningspraksis vil være fargelagt av erfaringsbakgrunnen.

Kunnskapsbegrepet

Kunnskapssyn er et stort felt innen pedagogikken, også når det gjelder musikk. Refleksjon rundt hva kunnskap er, og hvordan en elev tilegner seg den er grunnleggende i pedagogisk virksomhet. Er kunnskap i musikk en ferdig løsning som overføres til eleven gjennom å fortelle hva som er riktig og galt? Et slikt syn inngår i et behavioristisk kunnskapssyn. Er kunnskap i musikk noe eleven selv konstruerer gjennom å jobbe aktivt med stoffet, gjennom erfaringer og nysgjerrighet? I så fall har vi å gjøre med et konstruktivistisk kunnskapssyn. Fra et sosiokulturelt ståsted derimot, vil kunnskapen bli overlevert fra kulturen, og internalisert hos eleven gjennom å være aktiv i et sosialt miljø (Imsen 1997). Dette handler om hvordan en elev tilegner seg kunnskap, som denne oppgaven ikke skal gå videre inn på. Det er mer relevant for oppgavens tema hva kunnskap i musikk kan være. Monika Nerland skriver: «I musikkpedagogisk virksomhet vil man beskjeftige seg med et komplekst kunnskapsbegrep. Dette henger sammen med at faget rommer mange aktivitets- og erkjennelsesformer» (2004:

49). Kunnskapsbegrepet har mange innfallsvinkler og retninger. Nerland deler i sin artikkel dette inn i *former* for kunnskap og hvilke *funksjoner* kunnskapen har for individet (2004).

Kunnskapens funksjoner

Kunnskapen kan ha en teknisk instrumentell side og en symbolsk formende side. Den instrumentelle siden av kunnskap betyr at den kan brukes konkret til noe. «Den har redskapsmessig betydning og kan være nyttig i forhold til problemløsning og liknende» skriver Nerland (2004: 48). Men kunnskap har også en formende side, det vil si at det man lærer brukes til å forme ens oppfattelse av verden og ens identitet. Disse variantene kan deles opp i fagets verdidimensjon og dets interessedimensjon, der interessedimensjonen dreier seg om hva man tenker kunnskapen kan brukes til. Verdidimensjonen handler om at den kunnskapen individet tilegner seg kan utvikle ens erkjennelse av verden og opplevelse av mening i tilværelsen (Nerland 2004).

Kunnskapens former

Kunnskapsbegrepet i musikk er et vanskelig begrep å plassere, og som allerede nevnt, byr det på utfordringer mange andre fag ikke befatter seg med. Grunnen til dette er at musikk er et kunsthøgskulefag der man i høyere grad involverer sanser, persepsjon, opplevelser og nonverbale faktorer. Allikevel har en behov for å finne måter å forklare, beskrive og håndtere begrepet på. En kan henvende seg til kunnskapsbegrepet i musikk ved å dele det opp i hvilke former kunnskapen kan ta. Monika Nerland deler disse formene inn i påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap. Disse forekommer ikke i praksis i isolerte former, men er teoretisk beskrevne fenomener (Nerland 2004).

Påstandskunnskap dreier seg om den vitenskapelige delen av faget. Den representerer det tradisjonelle kunnskapsbegrepet som lar seg beskrive verbalt. En kan si denne formen for kunnskap er enklere å forholde seg til i undervisningssammenheng, fordi det er målbart og konkret (Nerland 2004). Med andre ord er påstandskunnskap den typen kunnskap som ikke byr på de største utfordringene når det gjelder vurdering.

Ferdighetskunnskap kan beskrives som praktisk kunnskap. I musikk finner vi det i den utøvende og aktive delen av faget, som det å beherske et instrument eller det å lytte. Instrumental- og ensembleundervisning har tradisjonelt sett sin hovedtyngde innen denne

kunnskapsformen. Ferdigheter dreier seg både om motorikk og mentale prosesser, noe Hanken og Johansen kaller psykomotoriske ferdigheter (Hanken & Johansen 1998). En instrumentalelev må i tillegg til å vite hvordan han skal lage lyd, ha en indre forestilling om hvordan det skal låte og hvordan det skal kjennes å utføre det.

Fortrolighetskunnskap tar for seg det intuitive og spontane ved kunnskapen, den er knyttet til individets erfaringer. Mye av det en elev kan i musikk er ikke lært kun gjennom pedagogisk virksomhet, men gjennom gjentatte møter med musikken. Det vil for eksempel gjøre seg gjeldende når en elev tilpasser seg etter sjanger eller besetning. Eleven kan ha en intuitiv forståelse av hva som er riktig og galt i den gitte situasjonen, dersom eleven har erfaring med området fra før. Denne intuitive forståelsen trenger ikke være lært gjennom pedagogisk virksomhet (Nerland 2004).

Å vite og å kunne

I Ars-dimensjonen av faget ligger også det å kunne utføre musikk. Mange forbinder kunnskap i musikk med å kunne spille eller synge musikk. Når man utøver musikk, driver man gjerne både notekunnskap, gehør og formidling. Det må da være selve kjernen i kunnskap i musikk? For å kunne traktere et instrument, hjelper det ikke å vite hvor du skal sette fingrene for å få lyd, eller vite hvor lenge en fjerdedelsnote skal synges. Man må øve. Det vil si trene opp ferdighetene sine på instrumentet ved å sette seg et mål, repetere og ha en form for forestilling om hvordan stykket skal høres ut. En skiller her mellom det å vite hvordan noe utføres, og det å kunne utføre det (Hanken & Johansen 1998).

Swanwick om kunnskap i musikk

Swanwick skriver i boken «Musical Knowledge» (1994) om forskjellige former for kunnskap når det gjelder musikk. Han stiller spørsmålet om musikk bare er et sett private opplevelser. Opplevelsen av musikk varierer fra lytter til lytter avhengig av individets persepsjon, men er det ikke mer enn dette? Han understreker at dette er et spørsmål alle musikkpedagoger bør ha et forhold til, og svarer med at dersom musikk kun ansees å være subjektiv og privat, gjør det ansvarlig undervisning utenkelig. Hvilken form tar kunnskap i musikk når den skal være objektiv?

Han skriver at kunnskap i musikk er et sammensatt nett bestående av mange tråder. Disse trådene er vevd sammen i vår opplevelse av musikk, men delelige i den dypere analysens og forståelsens formål (Swanwick 1994). Han skiller mellom uttrykkene «knowing that», «knowing how» og «knowing this». Jeg har valgt å beholde de engelske uttrykkene Swanwick bruker, fordi å bruke norske ord kan være misvisende i forhold til uttrykkets mening.

«Knowing that» er den lettest identifiserbare kunnskapen, det er påstandskunnskap basert på informasjon og fakta. Denne kunnskapen kan lett bli andrehåndskunnskap, altså kunnskap som tilegnes på ikke-musikalske måter. Kunnskap i musikk er mer enn dette. «Knowing how» og «knowing this» plasseres i kategorien førstehåndskunnskap. «Knowing how» handler om hvordan en utfører ting, med eksempler som å sykle eller å spille. Man lærer seg dette ved aktivt å drive med det. Verbal forklaring er ikke nok, selv om det kan hjelpe en på veien. I tillegg kreves erfaring med aktiviteten. Aktiviteten er satt sammen av flere elementer, som når en elev spiller på et instrument. Eleven leser noten, finner gunstig fingerstilling, avgjør betoning og fraserings, som i den totale sum blir å utføre aktiviteten «spille på instrumentet». Sangeleven vil synge melodien, tilpasse klang og fraserings i forhold til sangens karakter. Å gjøre dette summeres opp i uttrykket «knowing how».

Det sentrale når det gjelder å kunne noe i musikk, kaller Swanwick «knowing by acquaintance». Det lar seg ikke oversette direkte til norsk, men handler om å lære musikk å kjenne på et dypere plan enn å vite noe om musikk. Det er å kunne noe om en spesifikk enhet. Mange estetikere vil si denne formen for kunnskap er helt grunnleggende når det gjelder kunst. Videre oversettes dette uttrykket til «knowing this», med andre ord: kjenne *denne* sangen, *dette* stykket eller *denne* symfonien.

Undervisning i musikk bør utvikle alle former for hva kunnskap i musikk kan være. Både materiale (knowing how), uttrykk og form (knowing this) og verdi (knowing what's what). Alt avhenger av det Swanwick kaller intuitiv kunnskap og logisk-analytisk kunnskap. Hans påstander bygger på den italienske filosofen Benedetto Croce som er sitert slik:

Knowledge has two forms: it is either *intuitive* knowledge or *logical* knowledge; knowledge obtained through the *imagination* or knowledge obtained through the *intellect*; knowledge of the *individual* or knowledge of the *universal*: of *individual things* or of the *relations* between them: it is, in fact, productive either of *images* or of *concepts*. (Croce i Swanwick 1994: 27).

Intuitiv kunnskap utvikles gjennom direkte erfaring med musikken. Vi kan her trekke linjer til Monika Nerlands (2004) begrep fortrolighetskunnskap, men Swanwicks begrep er mer omfattende. Den intuitive kunnskapen er tilstedeværende både i vitenskap og i kunst. Den fokuserer på at det grunnleggende ved all kunnskap i musikk, oppnås gjennom sansemessig kontakt med musikken. Det er en kunnskap vi selv aktivt konstruerer, midt mellom forstand og betydning. Den logisk-analytiske kunnskapen kan sammenliknes med den tradisjonelle musikkvitenskapen, det å kunne noe *om* musikk. Denne kunnskapen får ingen mening eller innhold dersom ikke den intuitive kunnskapen ligger som et grunnlag.

Artikulert og uartikulert kunnskap

Akkurat som det er deler av faget musikk som ikke kan uttrykkes verbalt, gjelder det også den kunnskapen man har i eller om musikk. Mange pedagoger erfarer at elever kan mer enn de kan sette ord på. Det at de kan spille pianomelodier de har hørt uten å kunne navnet på noter eller tangenter, de kan gjette seg frem til melodiens linjer i sangen eller akkompagnere til sang på gitar uten å vite navnet på grepene de bruker. Eller når man i samspillsituasjonen opplever at elevene kommuniserer via musikken, der de intuitivt følger hverandres oppbygning eller lyder. Dette skjer på bakgrunn av elevenes erfaring med musikken og verden fra før. Denne typen kunnskap kalles taus kunnskap «Begrepet taus kunnskap brukes derfor ofte om en type kunnskap direkte knyttet til ens erfaring, men som ikke er artikulert» skriver Hanken og Johansen (1998: 184).

Osa skriver i boken «Kunnskap i musikkutøving» (2005) om nettopp dette, hvordan man verbalspråklig kan artikulere kunnskap i musikkutøving. Og hva som ikke kan artikuleres, men allikevel læres bort. Han trekker frem fire navn som har sagt noe om dette. Ludwig Wittgenstein, Michael Polanyi, Frede V. Nielsen og Keith Swanwick. Nedenfor presenteres hvorfor Wittgenstein og Polanyi blir interessante i denne sammenhengen.

Estetisk praksis

Wittgenstein har ønsket å finne ut hva som er mulig å si ved å benytte språket. Osa trekker frem begrepet «estetisk praksis» og bruker dette som et sentralt perspektiv når det gjelder musikkutøving. Han skriver: «Estetisk praksis er læring om estetiske omgrep, verdsetting og vurdering av kunstverk, og intersubjektiv kommunikasjon om kunstverk» (Osa 2005: 62).

Et annet begrep som hentes fra Wittgenstein, er «språkspill». Språkspillet handler ikke om verbalspråket i seg selv, men hvordan det finnes i de handlinger der språkbruken også er. Han sammenlikner språkspillet med å spille sjakk. Dersom vi ikke har regler, er det ikke interessant å spille. Og hvis ikke spillet blir spilt, er det ikke noe spill.

Et estetisk språkspill blir den gjeldende praksisen som spilles i en bestemt kultur. Kunstverket finnes ved at det er innlemmet i vår estetiske praksis. Kunnskap i musikkutøving vil derfor kunne sies være det å kjenne regler og begreper i dette spillet, og utnytte det i sin egen utøving. I den pedagogiske virksomheten er det pedagogen som sitter på denne kunnskapen, og som vet hva som er «rett og galt» historisk og kulturelt innenfor den gjeldende praksisen. Eleven skal lære disse estetiske begrepene. En slik læring skjer ved at eleven blir gjort oppmerksom på hva som gjelder, og etterhvert lærer seg disse kodene selv. Det verbalspråklige er kun en del av det som blir formidlet til eleven. I et samspill med gester, lyder og ansiktsuttrykk læres den aktuelle kunnskapen. Ordene alene har ikke betydning. «Kunnskap i ein estetisk praksis er kjennskap til spelereglane og kyndig utøving av spelet» (Osa 2005: 70). Også dette kan knyttes til Nerlands (2004) uttrykk fortrolighetskunnskap.

Polanyis kunnskapsteori

I tillegg til fortrolighetskunnskap, trekker Osa frem både påstandskunnskap og *tame* som former for kunnskap i musikkutøving. Tame kan oversettes til ferdighet, eller på engelsk *skills*. Dette forklares nærmere i presentasjonen av Polanyis kunnskapsteori, og Osa's framstilling av denne i forhold til hva kunnskap i musikkutøving er. Veldig kort kan det trekkes tre hovedpunkter ut fra Polanyis kunnskapsteori som får konsekvenser for tematikken. Han hevder for det første at kunnskap er knyttet til praktisering av regler vi ikke kjenner. Vi kan ofte mer enn vi kan si. For det andre sier han at analyse av kunnskap er risikabelt, fordi det kan føre til at vi utelater viktige deler av den. For det tredje trekker Polanyi frem at kunnskap traderes i mesterlæretradisjon. Oppsummert kan man hevde at det som er skildret til nå, høres ut som den formen for kunnskap eksperter innehar.

Polanyi ser på kunnskap som en uartikulert evne. Han forstår den som taus og personlig. Men det betyr ikke at språket ikke er viktig. Polanyi ønsker å bære frem hva språket kan, og hva det ikke kan. Han mener at å omtale det som ikke kan skildres, hverken er umulig eller selvmotsigelig. «Det som ikkje kan skildrast er alltid usagt i språklig artikulering av kunnskap

(...) men me kan vere i perfekt stand til å praktisere han. Forklaringa på dette er at dei underordna einingane som konstituerer kunnskapen er utilgjengelege for oss» skriver Osa (2005: 130). Dette kan relateres til musikkutøving. Tolkning og valg av uttrykk i det som spilles, kodeførtrolighet og teknikk er alle viktige deler av kunnskap i musikkutøving som ikke formuleres eksakt verbalt. Vi er ikke bevisst alle delene av prosessen som skjer når vi gjør det vi gjør, men vi gjør det «riktig» allikevel. Hovedpoenget til Polanyi er at selv om kunnskapen opprinnelig bygger på det tause, bidrar språket til menneskers utvikling av kunnskap.

Vurdering i musikkfag

Siste del av dette kapitlet belyser hvilke konsekvenser de forskjellige kunnskapsbegrepene får for vurdering i musikk. Underveis har vurdering i musikkfag blitt problematisert, grunnet musikkfagets Ars-dimensjon. Deretter har teori og pedagogiske innfallsvinkler til dette blitt presentert. En kan trekke linjer mellom flere av teoriene ovenfor, og videre plasseres de derfor i noen felles kategorier. Det er viktig å understreke at pedagogisk virksomhet normalt sett ikke opererer med denne oppdelingen i vurderingssammenheng, da det alltid vil være et samspill mellom de ulike kunnskapsbegrepene. Men det er svært nyttig å belyse slike forskjeller i denne oppgaven, fordi det systematiserer utfordringer en møter i vurderingsarbeidet.

Vurdering av kunnskap om musikk

Påstandskunnskap kan plasseres i Nielsens (1998) Scientia-dimensjon av faget musikk, og sammenliknes med Swanwicks (1994) begrep «knowing that» og logisk analytiske kunnskap. Dersom en driver målrelatert vurdering, er det ikke spesielt problematisk å formulere tydelige vurderingskriterier, fordi dette feltet har sitt hovedområde festet i målbare verdier. I de tilfellene en bruker vurdering for å gi tilbakemelding på et produkt, vil derfor denne kunnskapen *om* musikk være den enkleste formen for kunnskap å vurdere.

Vurdering av ferdigheter i musikk

Dersom en vektlegger ferdighetskunnskap som utgangspunkt for vurderingen, vil det være viktig å formulere hva som er gode ferdigheter i den gitte aktiviteten. Denne dimensjonen av faget Nielsen (1998) kaller det håndverksmessige, kan også sammenliknes med Swanwicks (1994) begrep «knowing how». En sangelev vil blant annet vurderes ut ifra teknikk,

intonasjon, notelesing og repertoar, som alle er deler av ferdighetskunnskapen. Det vil til en viss grad være mulig å formulere verbalt hva som vektlegges i denne kunnskapsformen, og dermed kan en gi tydelig tilbakemelding. Ferdighetskunnskap i musikk forutsetter målrettet arbeid med stoffet. En må bruke tid på å øve for å få det til. Øving krever tålmodighet og motivasjon. En 16 år gammel elev som kommer til sangtimen med drømmer om å synge og frasere som sitt største forbilde i løpet av de nærmeste timene, vil kanskje slite med å holde motivasjonen oppe på veien mot målet. Det å benytte seg av underveisvurdering vil være viktig for å sikre at eleven lærer og opplever fremgang på en gunstig måte.

Vurdering av fortrolighet?

Hvilken form tar vurderingen dersom vi skal vurdere innenfor Ars-dimensjonen (Nielsen 1998) av musikkfaget, den som befatter seg med fortrolighet (Nerland 2004), eller «knowing by acquaintance» (Swanwick 1994). Hvordan vurdere en elevs tolkning eller opplevelse av et musikkstykke. Hvordan vurdere om en elev har et personlig musikalsk uttrykk? Disse er i seg selv ikke-målbare verdier, og kan ikke kategoriseres på samme måte som de ovennevnte begrepene. Derfor må en vektlegge annerledes også når det gjelder vurdering og undervisning. Det er sterk tradisjon for at undervisning baserer seg på målrelatert vurdering med vekt på resultat. Men det lar seg ikke gjøre i dette tilfellet, og det vil heller ikke ha noen hensikt.

Johansen (1994) foreslår en undervisning som baserer seg på vurdering av elevens prosess, gjennom systematisk observasjon. I dette ligger en mulighet i å utvikle eleven og undervisningen videre. Dette kan relateres til Elliotts (1995) forslag om å ta i bruk en musikalsk «process-folio». Johansen (1994) understreker at deler av en elevs utvikling kan observeres gjennom forandring av atferd, men som pedagog bør man her også være oppmerksom på følgende: «Av alle de observasjoner det er mulig å gjøre i løpet av et undervisningsforløp, er det forandringer i atferd som kan gi informasjon til grunn for evaluering og veiledning. (...) Læreren kan velge hva hun vil rette oppmerksomheten mot. Det hun har bestemt seg for å se etter, har en tendens til å framtre» (Johansen 1994: 59). Observasjon og samtale vil være viktige midler for å kunne vurdere en elevs tolkning eller opplevelse, men det vil ikke kunne gi et komplett bilde, fordi det også handler om nonverbal erkjennelse (Johansen 1994).

Som det går frem av dette kapittelet er musikk et fag som kan være vanskelig å tilpasse en målbasert vurderingsform, men det finnes muligheter for å bruke vurdering som hjelpemiddel til tross. En pedagog kan ikke lære bort opplevelse eller uttrykk, men en kan bidra til å utvikle elevens måter å oppleve eller uttrykke musikk på. Ikke for å felle en dom over hva som er riktig eller galt, men for å utvide elevens erfarings- og erkjennelsesgrunnlag. Eleven kan lære ulike måter å forstå musikken på, og gis flere valgmuligheter. Det er også pedagogen som legger føringer for hvilke valg som er av god kvalitet eller ikke på bakgrunn av sin kultur og bakgrunn. En kan være med på å utvikle refleksjon, bevissthet og forståelse hos eleven, men å måle graden av den er umulig. Pedagogen vil gjøre valgene for hva slags stoff han eller hun lar eleven ta del i. Pedagogen bør bruke vurdering som verktøy for valg av dette stoffet. I neste del av oppgaven vil sangpedagoger på videregående skoles praksis i forhold til disse temaene bli presentert.

Kapittel 3. Sang hovedinstrument

Etter å ha gitt en innføring begrepene vurdering og kunnskap i det foregående kapittel, vil jeg nå presentere min intervjuundersøkelse. Her går jeg nærmere inn på hvordan sangpedagoger på videregående skole forholder seg til vurdering. Gjennom problemstillingen «Hvordan brukes vurdering som didaktisk hjelpemiddel av sangpedagoger på videregående skole» retter jeg søkelyset på hvilke valg pedagogene tar og hvilke refleksjoner de har rundt disse valgene. Her vil jeg legge frem sitater fra samtaler med sangpedagogene som jeg tolker og knytter sammen med relevant teori for oppgavens problemstilling. Resultatutviklingen presenteres over to kapitler.

Kompetansemål

Informantenes forhold til kompetansemålene for sang hovedinstrument er svært betydningsfull når jeg undersøker vurderingspraksis. Innledningsvis vil jeg legge frem hva Kunnskapsløftet sier om vurdering, deretter vil jeg forklare faget hovedinstrument sin plass i videregående utdanning. Dette for å sette leseren inn i de formelle rammene sangpedagogene har å forholde seg til, når kompetansemål er temaet.

Vurdering i Kunnskapsløftet

Læreplanen i Kunnskapsløftet måler elevenes kompetanse med fokus på hva de skal mestre på hvert trinn. Kompetansemålene i hvert fag beskriver hva elevene skal mestre etter endt opplæring på de forskjellige trinnene. Samlet setter de ord på hva faget dreier seg om. I et veiledningsskriv til Kunnskapsløftet fra Utdanningsdirektoratet om vurdering, står det at vurdering i fag er viktig for å fremme læring og uttrykke elevens kompetanse (Udir.no)⁸. Elevene skal vurderes systematisk gjennom hele skoleløpet, og det kreves at de vet hva de blir vurdert i. Det skal være tydelig hva som er målene og hva som vektlegges i vurderingen. Tilbakemeldingene skal gis på en slik måte at elevene får vite hvordan de kan bli bedre i faget og oppnå målene. Dette skal gjøre elevene flinkere til å ta egne avgjørelser for å forbedre sin egen utvikling i faget. Det stilles krav til dokumentasjon både på underveisvurdering og sluttvurdering. Sluttvurderingen kommer til uttrykk i form av standpunktkarakter og eksamenskarakter (forskrift til opplæringsloven § 3-17). Underveisvurderingen kan være både muntlig og skriftlig (forskrift til opplæringsloven § 3-11), men det skal kunne dokumenteres at den er gitt (forskrift til opplæringsloven § 3-16, jf. § 3-11 til § 3-15).

⁸ <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Vurdering/> (lesedato 26.09.2013)

For å gjøre det tydelig både for lærere og elever hva som forventes i faget og hva som vektlegges i vurderingen, brukes verktøyene «vurderingskriterier» eller «kjennetegn på måloppnåelse». Hvilket av disse begrepene man bruker varierer mellom ulike skoler, men de betyr det samme (Udir.no)⁹. I denne oppgaven bruker jeg begrepet vurderingskriterier. Der kompetansemålene beskriver hva elevene skal mestre, beskriver vurderingskriteriene kvaliteten på hva elevene mestrer. Kunnskapsløftet har individbasert vurdering. Det innebærer at det er elevens prestasjon i forhold til kompetansemålene som vurderes, og ikke elevenes prestasjon i forhold til sin gruppe.

Rui (2010) skriver at prinsippene i Kunnskapsløftets utforming har økt lærernes ansvar for å definere vurderingsforhold og utforme anvendelige delmål i forhold til tidligere praksis. Lærere må selv definere hvilken kvalitet eleven skal vise innenfor Kunnskapsløftets gitte kompetansemål, fordi læreplanen i seg selv ikke inneholder begreper som sier noe om kvalitet eller nivå på den graden av måloppnåelse elevene skal ha ved slutten av opplæringen (Rui 2010). Han skriver også at kravene Kunnskapsløftet stiller til målbare ferdigheter uten affektiv karakter bryter med kunstfagenes tradisjoner.

Engelsen og Karset (2007) kritiserer Kunnskapsløftet for å ha et motsetningsfullt kunnskapsgrunnlag. Læreplanverket Kunnskapsløftet består av en generell del, prinsipper for opplæringen og læreplaner for fag. Læringsplakaten kommer inn som et ledd i prinsippdelen og tar for seg hva skoler er forpliktet til å gjøre. Engelsen og Karset hevder at Kunnskapsløftet kan tolkes både som å være en elevsentrert læreplan med vekt på det enkelte individs utvikling, slik den er formulert i prinsippdelen og i læringsplakaten, mens fagplanen med kompetansemålene legger opp til å sikre at elevene utvikler de kvalifikasjonene arbeidslivet trenger, altså en mer teknisk instrumentell innfallsvinkel (Engelsen & Karset 2007). De skriver at disse motsetningene også får konsekvenser for hva man vurderer. Prinsipper for opplæring og læringsplakaten har et prosessorientert fokus, mens fagplanen er produktorientert.

⁹ <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Artikler/Kjennetegn-pa-maloppnaelse/> (lesedato 26.09.2013)

Faget hovedinstrument i utdanningsprogrammet Musikk, dans og drama.

Elever som har valgt utdanningsprogrammet musikk, dans og drama på videregående skole mottar alle tre årene undervisning i hovedinstrument. Dette faget kommer under det felles programfaget Instrument, kor og samspill på VG 2 og VG 3. På VG1 kommer det under det valgfrie programfaget Musikk. Hvert av disse programfagene har sin egen læreplan, og består av ulike hovedområder. Hovedinstrument er et slikt hovedområde og hvert hovedområde har sine egne kompetansemål. Allikevel skal alle disse hovedområdene under hvert programfag tilsammen danne én karakter i sluttvurderingen. Når sang hovedinstrument går under programfaget Instrument, kor og samspill, vil den gitte standpunktkarakteren være en kombinasjon av elevens kompetanse i hovedinstrument, bi instrument, besifringsspill, kor og samspill. Hvordan karaktersettingen og vektingen foregår, varierer fra skole til skole. Noen har felles møter med alle de aktuelle lærerne for hver elev, der de i fellesskap setter en karakter. Andre opererer med prosent, slik at karakteren i hvert fag teller en viss prosent og sluttkarakteren blir summen av disse.

Sangpedagogenes forhold til kompetansemålene

Kompetansemålene legger det formelle utgangspunktet for vurderingspraksis i skolen. Det er derfor interessant å trekke frem sangpedagogenes kjennskap til disse. En læreplan kan forstås på ulike måter. Her er det den oppfattede og den operasjonaliserte læreplanen som blir presentert (Hanken & Johansen 1998). Det vil si lærernes tolking av den formelle læreplanen, og hvordan den brukes i undervisningen. Med en læreplan som vektlegger måloppnåelse og rutiner, stiller det krav til lærerens evner til å sette vurderingsarbeidet inn i en større sammenheng, skal man unngå at musikkpedagogisk kompetanse reduseres til en instrumentell ferdighet (Johansen 1995).

Hanken og Johansen (1998) fremstiller «Den didaktiske praksistrekanten» som bygger på Lars Løvliens praksisteori (1972), for å gi en oversiktlig sammenheng i musikkpedagogisk kompetanse. Modellen brukes for å systematisere pedagogisk praksis. Musikkpedagogisk praksis deles inn i tre nivåer. Det første nivået (P 1) representerer det som faktisk foregår i undervisningsøyeblikket. At eleven innstuderer en sang, driver med teknikkarbeid eller improviserer. Men det som skjer her, har sin bakgrunn i pedagogens private forståelse av hva som er riktig å gjøre og hvordan det skal gjøres. Nivå 2 (P 2), tar for seg de avgjørelsene pedagog tar i undervisningsøyeblikket for å realisere undervisningens formål på en effektiv måte. Disse valgene blir gjort på grunnlag av kunnskaper fra andres og egne erfaringer og

teori fra egen utdanning (Hanken & Johansen 1998). Over ligger nivå 3 (P 3), som tilsvarer de overordnede verdier, musikkpedagogiske grunnsyn og etiske prinsipper pedagogen har iboende i seg. Denne modellen kategoriserer på en nyttig måte nettopp de lagene jeg møter når jeg undersøker sangpedagogenes bruk av vurdering som didaktisk hjelpemiddel.

Jeg var interessert i å vite hvordan sangpedagogene reflekterte over kompetansemålene, hvordan de hadde behandlet dem for bruk i egen undervisnings- og vurderingspraksis, og hvordan de forklarte dem for elevene. Det viste seg å være store forskjeller på informantenes kjennskap til og bruk av kompetansemål. Disse forskjellene kan deles i to hovedretninger. Den ene gruppen virket oppdatert på temaet kompetansemål ved at de viste et engasjement for arbeid med vurderingskriterier, de hadde en språkbruk som inneholdt begreper fra Kunnskapsløftet og var opptatt av hvordan kompetansemålene sto i forhold til deres vurdering. Den andre gruppen virket mindre kjent med uttrykk som vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse. De gav først et inntrykk av at de ikke hadde jobbet konkret med å etablere et forhold til hvordan kompetansemålene sto i sammenheng med deres egen praksis. Jeg oppfattet etterhvert i samtalene at kompetansemålene allikevel samsvarte på mange områder med deres egne innarbeidede ord og uttrykk for mål.

De første sitatene er eksempler på dette:

S.A:

Hvordan beskriver du for elevene hva som forventes av dem i faget? Henvender du deg til kompetansemålene for eksempel, sier du noe om dem til elevene?

I 2:

Jeg tror ikke jeg holder meg så veldig mye til disse ... det minner jo veldig om hva som er mine mål også.

Litt senere i samtalen:

I 2:

Så, disse planene, eller hva... kompetansemålene, er det det det heter..? Det må man ta, greit nok det som står her, men man må ta hver stemme, og behandle hvert individ forskjellig. Det er ikke noe maskinelt dette her. Man må først og fremst tenke at man skal bevare sin røst, så man kan bruke den til sang.

Første sitat skisserer en sangpedagog som ikke viser kjennskap til kompetansemålene slik de er utformet i dag, men som har etablert egne mål som har mye til felles med dem. Videre uttrykkes et syn på at sangfaget ikke kan plasseres i et automatisk system. Jeg tolker det dit at sangpedagogen mener målene ikke kan brukes på samme måte på hver elev grunnet individuelle forskjeller. Det viktigste i sangfaget er at eleven lærer å synge sunt, gjennom tilpasset opplæring. Dette er et distansert forhold til kompetansemålene, som jeg også møtte hos en av de andre informantene. Gjennom samtalene forsto jeg at de hadde lang erfaring og kompetanse som sangpedagoger på videregående skole. De var trygge og tydelige på hva deres jobb gikk ut på, men jeg fikk et inntrykk av at de var lite interessert i planer og skriftlige formuleringer gitt fra Utdanningsdirektoratet. Basert på sin lange yrkeserfaring, var deres egne meninger om hvordan man utviklet gode sangere, overordnet kompetansemålene.

De som har skrevet det her (kompetansemålene), viser at de er mer teoretikere enn praktikere egentlig. Så man tar seg store friheter kan du si, etterhvert som man blir eldre, tør man gjøre det. Man er ikke så trangsynt, for man vet hva det er man ønsker til slutt allikevel. Så jeg lager vel mine egne kompetansemål som jeg vet de får bruk for videre: utdanne mennesker til å gå videre og bli bevisst (...) Det som betyr noe i en fremføring, er jo kompetansemål i forhold til *sang*, ikke i forhold til det som står (I 1).

Hele uttalelsen bærer preg av at informanten har mer tillit til sin egen erfaring i yrket, enn til retningslinjene fra Utdanningsdirektoratet. Kompetansemålene blir oppfattet som teoretiske regler som ikke rommer alle dimensjonene av sangfaget. Mot slutten av sitatet trekkes det frem hva som er av betydning i en vurderingssituasjon. Sangfaget i informantens øyne har sine egne kriterier, og det er disse det vurderes etter, ikke etter de ordene som er brukt i kompetansemålene. Det kan sammenliknes med Stenhouse's perspektiv på musikkundervisning og vurdering (Hanken & Johansen 1998). I arbeidet med sang, ligger kriterier som læreren kjenner til. Lærerens oppgave er å gi tilbakemelding som gjør at eleven får kjennskap til disse kriteriene, slik at eleven utvikler seg i forhold til dem. Samtidig sier informanten noe om kunnskapens funksjoner, og trekker frem verdidimensjonen i dette. Faget er med på å utvikle elevene til bevisste mennesker.

Det kom frem senere i intervjuet at informanten hadde arbeidet med kompetansemålene og utarbeidet egne kriterier fra dem. Om det var fordi det var lenge siden dette arbeidet ble gjort, eller om det var så godt innarbeidet i informantens praksis, at det tok tid å oppdage sammenhengen mellom egne formuleringer og kompetansemålene, er jeg usikker på. Utover i

samtalen gikk vi nærmere inn på betydningen av de ulike målene, og informanten uttrykte da gjenkjennelse og sammenheng med sin egen praksis.

De tre andre informantene gav et inntrykk av å være mer oppdatert på Kunnskapsløftet og diskusjonen rundt vurdering. De uttalte at gjennom å arbeide med målene, hadde de blitt klokere og tryggere i vurderingsarbeidet. Dette er et av de sentrale poengene ved å utarbeide vurderingskriterier. Å forholde seg til felles kompetansemål bidrar til at undervisningen holder kursen og gir et konkret utgangspunkt i utdanningssystemet, samtidig som man ved å behandle og tilpasse disse målene til egen praksis gir rom for ulike metoder og fremgangsmåter hos lærerne.

Jeg forbinder vurderingskriterier med masse møter. Vi har slitt med å lage dem. Hvordan vi kan beskrive noen kriterier på lav, middels og høy måloppnåelse. Vi har gjort det, men jeg vet ikke om vi har lyktes... helt. Eller jeg tror for så vidt det er greit det vi har satt opp, men jeg tror vi stadig havner opp med vår erfaring altså. Jeg vet ikke om vi sitter her og leser kriterier (I 4).

Dette sitatet representerer den andre gruppen informanter, som var godt innforstått med Utdanningsdirektoratets føringer for ønsket behandling av kompetansemålene. Denne informanten peker i tillegg på at selv om de har arbeidet med de skriftlige formuleringene, blir de ikke brukt som noe avkrysningsskjema i selve vurderingsøyeblikket. I dette tolker jeg det slik at lærernes erfaring alltid er det som betyr mest, så kommer kriteriene som en forlengelse av den. En lærer vil alltid bære med seg sin erfaring, som en del av lærerforutsetningene. Lærerforutsetninger er det grunnlaget en lærer har med seg i undervisningen. Under denne betegnelsen hører pedagogisk grunnsyn, musikkfaglig kompetanse og pedagogisk kompetanse til (Hanken & Johansen 1998). Noen sider ved dette vil jeg nærmere presentere i neste kapittel med navn «sangpedagogenes smak og preferanse».

Informanten peker også på at det har vært utfordrende å beskrive kriterier for lav, middels og høy måloppnåelse, noe flere av informantene uttrykte.

Fordeler og ulemper ved kravene om vurdering.

De tre informantene som hadde jobbet mye med vurderingskriterier fortalte om hvordan man i kollegiet hadde arbeidet hardt med å finne riktige ord og formuleringer som kunne gjøre svevende begreper konkrete, både for lærere og elever. De så verdien av dette arbeidet, men

også hvilke utfordringer det gav. Videre vil jeg legge frem noen meninger om positive og negative sider de pekte på ved det å forholde seg til dagens krav om vurdering.

Vurderingskriterier kan være til hjelp, men det kan også være et hinder. Slik opplever jeg det. Det kan være til hjelp for å få det på rett spor og se andre vinklinger, men det kan også bli et hinder fordi redselen for å ødelegge det sarte og musiserende er tilstede i min vurdering. Så jeg må jo bare si at jeg syns det er helt feil å sette karakter når det gjelder hovedinstrument (I 3).

Denne informanten trekker først frem noe av intensjonen ved vurdering, nemlig at det skal kvalitetssikre undervisningen. Samtidig peker hun på Ars-dimensjonen av faget, og at denne dimensjonen er under risiko når den kobles sammen med oppfattelsen av Kunnskapsløftets form for vurdering. Det er en fare ved det å skulle sette ord på og gradere noe sart og musiserende. Jeg tolker informanten dit hen at hun ikke har ord på alle sidene ved dette, og dermed er det risikabelt å skulle få det til å passe inn i vurderingssystemet. Man risikerer at det i stedet for å fremme læring, kan virke ødeleggende for eleven. Når hun mener det er feil å sette karakter i hovedinstrument, trekker jeg den slutning at hun mener ikke alle sidene av faget lar seg vurdere i den form som kreves i dag, og at en karakter ikke gir det riktige uttrykket av en elevs kompetanse i sang. Informanten sier at faget inneholder noen viktige, ikke-målbare verdier. Behandlingen av slike verdier i en undervisningssammenheng krever andre arbeids- og vurderingsformer. Hun sier det musiserende, altså det aktive der musikk også er et verb. Dette er i tråd med Small (1998) og Elliotts (1995) musikkdidaktiske utgangspunkt: Man må gjøre musikk. Tradisjonell vurdering av dette fremmer ikke læring i alle tilfeller, hvis læring måles i oppnådde forhåndsformulerte mål.

Følelsen av at karaktersystemet ikke fanger opp helheten av faget, ble uttrykt av flere informanter. Sitatet nedenfor handler om hvordan man forholder seg til det å få gåsehud i vurderingssituasjonen. Det er en allmenn opplevelse man kan få i møtet med musikk som knyttes til fagets Ars-dimensjon:

Jeg tror alle vi som jobber med det her er enige om at de skjemaene vi forholder oss til, det føles feil i mange tilfeller. Et karaktersystem, en gradering av noe. Det føles mange ganger veldig feil. Og vi har mange diskusjoner på det. Når man får gåsehud for eksempel, hvordan vurderer vi dette. Det er jo ingen som hadde gjort det like sterkt, eller like flott akkurat det, også skal det da ikke telle? (I 5).

Informanten sier at det å måtte sette i system og koble det verbale til opplevelser som i utgangspunktet er knyttet til individuell umiddelbar opplevelse ikke føles rett. Dette området vil jeg diskutere nærmere i senere kategorier, men jeg har det med her fordi det er viktig side å belyse av informantenes opplevelse av Kunnskapsløftets vurderingskrav.

Til tross for de kritiske poengene jeg har trukket frem, har dagens vurderingspraksis også ført med seg noe godt, slik denne informanten ser det:

Da jeg begynte i dette skoleslaget for 15 år siden, så følte jeg at det sprikte i alle retninger. Da kunne du risikere å få en sensor som ga eleven en dårlig karakter hvis hun for eksempel ikke sang klassisk. Da var vi faktisk der. I dag så føler jeg at vi har funnet det jeg har snakket en del om, det med å ha respekt for elevens egenart og elevens stemmeidentitet. Det at man gjør det eleven er best på, så godt som bare mulig. Det er målet. Mer enn å skjære alle under en lest av typen: «alle skal gjennom et visst repertoar», sånn som det faktisk var veldig mye mer før (I 4).

Her kan vi lese at informanten opplever positiv utvikling i sangfaget. Man har fått en mer samlet vurderingsform, som i tillegg gir rom for individualitet hos elevene. Hun forteller om en undervisningspraksis som er rettet mot elevens identitet, og at det ikke lenger er hovedsakelig i lærestoffet kriteriene ligger. Repertoaret tilpasses eleven, og er ikke i så stor grad et mål i seg selv. Et overordnet mål er å gjøre eleven best på det som eleven har gode forutsetninger for å klare. Dette er i tråd med begrepet tilpasset opplæring som er forankret i lovverk og læreplanverk.

Å oppnå en samlet vurderingsform, som informanten ovenfor peker på, er noe av intensjonen med at lærere blir pålagt å utarbeide sine egne kriterier. Å måtte tolke og sette konkrete ord på åpne begreper, kan gjøre undervisningens hensikt tydeligere både for lærer og elev. Det oppfordrer yrkespedagogen til å reflektere over sin egen undervisning og vurdering i forhold til det som er det felles utgangspunktet for alle: kompetansemålene. Det gir dessuten eleven mulighet til å oppnå en bedre forståelse og utvikling av egen læringsprosess (Udir.no)¹⁰

En grunnleggende funksjon ved vurdering, er at det skal være et hjelpemiddel til læring for eleven. Det forutsetter en våken og bevisst lærer.

¹⁰ <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Artikler/Kjennetegn-pa-maloppnaelse/>

Det er litt av min jobb at vurdering skal bli en motivasjonsfaktor og at det at elevene har kriterier ikke skal bli en hemsko for dem. Så det ser jeg som en veldig viktig jobb for meg. Jeg synes det er vanskelig, for elevene er så forskjellige og har så ulik motivasjon for hva de vil med faget (I 3).

Som denne informanten peker på, er det en fare for at vurdering virker som et hinder for læring. For at vurdering skal fungere som motivasjonsfaktor, må læreren være bevisst hvordan hun eller han bruker redskapet vurdering som læringsfremmende. Elever kan ha ulik motivasjon i faget. Noen vil bli profesjonelle sangere når de går ut fra videregående, andre har det som et fag de er nysgjerrige på og vil lære mer om, men ikke nødvendigvis vil leve av etter endt utdanning. For noen er det viktig å få toppkarakterer, for andre er det viktigste å komme seg lettest mulig gjennom skoleårene.

Ulik motivasjon kan deles opp i ytre motivasjon og indre motivasjon. Ytre motivasjon er når læring holdes ved like fordi eleven ønsker å oppnå en belønning eller en god karakter. Indre motivasjon er når eleven har en indre interesse for å drive med den aktiviteten som fører til læring (Imsen 2005). «I de fleste situasjoner er det muligens en kombinasjon av indre og ytre motivasjonsfaktorer, og en prosess som er utløst av et ytre mål blir ofte tilfredsstillende av seg selv og ikke bare et middel for å nå det ønskete mål» (Smith 2007: 101). Selv om flere forskere påstår at sterkt fokus på ytre motivasjon, kan virke negativt på den indre motivasjonen, kan det også være grunnlag for å tro at prosesser skapt fra ytre motivasjon skaper en interesse for prosessen i seg selv. Dette vil i stor grad avhenge av den som leder prosessen, nemlig læreren (Smith 2007).

Ser man vurdering og motivasjon i sammenheng, er det nyttig å peke på tidspunktet for vurderingen. Elever med indre motivasjon vil ha godt utbytte av prosessorienterte vurderingsformer. Underveisvurdering vil kunne bidra til å bedre prestasjoner og avsluttet resultat. Elever med ytre motivasjon vil ha stort fokus på vurdering av det avsluttede resultatet, der de vil finne belønningen. Læreren har mulighet for å tilpasse vurderingens tilnærming til den enkelte elev for å oppnå økt motivasjon. Hvis det er slik at indre motivasjon har god innvirkning på resultat og læringsprosess, vil det være gunstig å endre en ytre motivert elevs fokus mot mer indre prosessorientert mål, gjennom å gjøre eleven til en aktiv del av prosessen, også vurderingsformen (Smith 2007).

Å la eleven få sette egne ord på vurderingskriteriene, la dem bruke dem i egenvurdering og vurdering av andre elever, vil kunne gi innsikt i undervisningen og et eieforhold til læringsprosessen (Smith 2007). Dette har også utdanningsdirektoratet sett verdien av, gjennom den nasjonale kampanjen «Vurdering for læring» (Se kap. 2)

Sangteknikk

I undersøkelsen har jeg bedt informantene fortelle om hva de legger mest vekt på når de vurderer. Samtlige pekte da på bevissthet og kunnskap om stemmebruk. Sangteknikk er det helt grunnleggende i sangpedagogisk praksis generelt, og også formulert som kompetansemål gjennom hele studieløpet:

VG 1: «vise grunnleggende teknikk», «gjøre rede for grunnleggende instrumentkunnskap» og «anvende teknikker for oppvarming og forebygging av belastningsskader» (Udir.no)¹¹

VG 2: «beherske grunnleggende teknikk» (Udir.no)¹²

VG 3: «beherske egnet instrumentteknikk» (Udir.no)¹³

Hva er sangteknikk

Sangteknikk kan sies å være redskapet en sanger har tilgjengelig for å utøve musikk. Dette dreier seg om gunstig bruk av pust, støtte og holdning, samt registrering, intonering og artikulasjon (Arder 2001). Arder sammenlikner det å lære sangteknikk med det å lære å kjøre bil. I begynnelsen må man kunne noe om hvordan de forskjellige delene på bilen fungerer, deretter må man bevisst begynne å bruke de forskjellige delene, og etterhvert vil det gå mer og mer automatisk uten at vi tenker på detaljene som skjer i utøvelsen (Arder 2001). Cathrine Sadolin (2009) skriver dette om sangteknikk: «Det er hva man velger å gjøre, og hva man velger å ikke gjøre, som karakteriserer en kunstner. Sangteknikken er et hjelpemiddel som sangeren anvender for å uttrykke seg».

Det har vært en stor utvikling i sangundervisning de siste 20 årene, da vi har fått et økt antall «skoler» eller tilnærminger til sangteknikk som også rommer klangbruk fra rytmisk sangtradisjon. Eksempler på disse er «Komplet Sangteknikk» (Sadolin 2009) og «Estill Voice Training System» (Klimek 2005). Utviklingen henger sammen med at vi takket være moderne

¹¹ <http://www.udir.no/kl06/MDD5-01/Kompetansemaal/?arst=1858830316&kmsn=333836234> (lesedato 26.09.2013)

¹² <http://www.udir.no/kl06/MUS5-01/Kompetansemaal/?arst=1858830315&kmsn=1564201055> (lesedato 26.09.2013)

¹³ <http://www.udir.no/kl06/MUS5-01/Kompetansemaal/?arst=1858830314&kmsn=1564201056> (lesedato 26.09.2013)

forskning vet mye mer om stemmebåndenes måter å arbeide på. Dessuten har kravene til den profesjonelle sangeren økt gjennom tidene (Sadolin 2009). Kunnskap om sangteknikk er også lettere tilgjengelig enn før på grunn av den digitale utviklingen i samfunnet.

Det er min erfaring at hos den yngre generasjonen av sangpedagoger, har et økende antall en sangteknisk spesialisering eller sertifisering med seg i sin kompetanse. Mange har det som et tillegg til en tradisjonell musikkutdannelse. Tre av informantene i min undersøkelse var klassisk utdannede og praktiserende, og to av dem hadde bakgrunn fra klassisk og rytmisk, men opererte nå mest innen rytmiske sjangre selv. Jeg undersøkte ikke direkte om det var noen navngitte retninger eller «skoler» de forskjellige informantene var påvirket av i sin teknikkundervisning, men jeg oppfattet gjennom samtale en felles oppfatning av de grunnleggende begreper jeg beskrev ovenfor. Alle var også klar over at det fantes ulike retninger og skoler, for eksempel ble Cathrine Sadolins (2009) «komplet sangteknikk» nevnt av alle informantene, uten at jeg la noen føringer for det. Utover dette var det ulike meninger om bruken av slike bestemte «sangskoler». Det vil jeg forøvrig ikke komme inn på i denne oppgaven.

Ikke bare en ferdighet

Det hersket gjennomgående en oppfatning av at man underviser ikke i sangteknikk for *ferdigheten* sangteknikk sin skyld. Ferdigheten er noe som trengs for å kunne uttrykke musikk som en del av en helhet. Nettopp denne ferdighetskunnskapen som jeg har omtalt tidligere, har mer konkrete kriterier som kan gjøre den lettere å vurdere enn andre former for kunnskap.

For meg er dette veldig konkret og det er fordi jeg, ok så tenker jeg teknikk, men jeg setter veldig klare ord på hva jeg vil med teknikk. Det er det som frigjør stemmen din, den bevisstheten (...) Det syns jeg er noe av min viktigste oppgave, og få dem til å bli bevisste det de gjør, så de kan være sin egen lærer (I 1).

Ønsket om elevenes bevissthet rundt teknikkbruk, er en av flere ting som gjør vurdering i sammenheng med sangteknikk komplekst. Sangpedagogene uttrykker at den grunnleggende tekniske skoleringen har et felles utgangspunkt i det muskulære, uavhengig av sjanger og musikalsk retning:

Jeg er veldig opptatt av at eleven skal ha en veldig god basis-læring i stemmen. Første år så er det omtrent uavhengig av sjanger, for det er noe grunnleggende muskulært som jeg ønsker i alle elevene. Selv de elevene som har kommet veldig langt når de kommer hit, trenger den. De må bevisstgjøres den basisøvingen og den muskulære lagringen til kroppen, som er viktig fra begynnelsen (I 4).

Elever sitter inne med taus kunnskap også innen sangteknikk. Deler av denne kunnskapen er sangpedagogene opptatt av å bevisstgjøre for elevene. I et slikt perspektiv er det lærerens ansvar å hjelpe eleven til å få et forhold til det de gjør. Arbeidsmengde og innfallsvinkel til dette varierer mellom informantene, men de peker alle på å bevisstgjøre elevene. Også de elevene som er naturlig «frie» og har en god teknikk må lære å kjenne hva de gjør, slik at de kan bevare det. Hos disse elevene er sangteknikken en større del av fortrolighetskunnskapen som jeg presenterte i kapittel to. Fortrolighetskunnskap er forbundet med taus kunnskap fordi den kommer fra en samling erfaringer bygget på handlinger som ikke alltid har gjennomgått bevisst refleksjon eller forklaring (Nerland 2004). Sangpedagoger er opptatt av å sette ord på det de gjør, en kan si de forsøker å beskrive deler av den tause kunnskapen. Dette er forutsetningen for å bevare og utvikle en gunstig måte å synge på slik jeg forstår dem. Å artikulere så mye som mulig av den tause kunnskapen er av stor betydning for utviklingen av praksiskunnskapen (Lauvås & Handal 2000).

Selv om ikke alle sider av kunnskap i sang lar seg artikulere, kan den allikevel læres. Hva gjelder sangteknikk, er stemmen et instrument som ikke kan sees eller røres på samme måte som andre instrumenter. Å jobbe med sangteknikk som noe konkret muskulært, handler om å øve opp elevens kinestetiske sans. Betegnelsen «kinestetisk sans» er evnen til å oppfatte egne muskelbevegelser (Arder 2001). Når en elev har jobbet med kroppsbevissthet, og kjenner følelsen av hvordan en gunstig lyd produseres, vil eleven lettere være i stand til å få dette til uten lærerens veiledning. For å oppsummere informantenes beskrivelse av gode tekniske sangelever, er det de som vet hva de gjør, hvordan de gjør det og hvorfor.

Friheten til å velge

Samtlige informanter hevder det viktige med teknikk er at den frigjør stemmen, musikken og mennesket, men dette er noe elevene må lære og oppleve. Det uttrykkes at den bevisste sanger er en god sanger. En velfungerende teknikk handler om å gjøre sangeren fri, slik at han eller hun kan uttrykke seg gjennom musikken. Slik blir sangteknikk plassert som en del av en større helhet i faget sang. Jeg oppfatter det slik at flere informanter sier frihet i sang handler

først og fremst om å ha flere valgmuligheter, slik at elevene har mulighet til å uttrykke et større spekter av følelser som mennesker har.

For jeg har så lyst til at de skal forstå hvorfor man også jobber med det tekniske. At ikke det er for å bli flink til å synge, men at det er for å kunne få spontaniteten ut (I 4).

Denne informanten sier at overordnet det å være teknisk flink, står det å kunne uttrykke seg. Hun er opptatt av å lære eleven *hvorfor* teknikk er viktig, og hva den er viktig for. Dette uttalte flere:

Sangeren som virkelig er bevisst sitt instrument, som er så fri i stemmen at hun kan få lov til... at hjertet kan få lov til å være med og at sjelen tør å komme ut (I 1).

Når en behersker teknikken, har den blitt en del av deg, og da frigjøres musikken (I 2).

Tidligere siterte jeg Arders (2001) uttrykk om at sangteknikken skal fungere som et redskap. Denne typen bilder møter jeg hos flere av informantene:

Det tekniske er verktøykassa vår, for å kunne gjøre alle disse kompetansemåla (I 5).

Man frigjør stemmematerialet så det får en grunnleggende funksjon som man kan gjøre effekter med, sånn som du har lyst til å male ditt bilde. Du har en låt ikke sant, og du vil ha en viss karakter. Da skal du ha et spekter av pensler å male det bildet med. Det skal ikke være sånn at du bare har en måte, at din stemme alltid er luftig for eksempel (I 4).

Når det brukes slike bilder på sangteknikkens funksjon, er det en måte å beskrive hva en ønsker sangteknikk skal være og gjøre. Det er et mål at ferdigheten skal bli intuitiv og automatisert, men samtidig at den skal være bevisst. Den skal være førstehåndskunnskap (Swanwick 1994) hos eleven. Denne informanten peker på ønsket om allsidighet, og setter her også ord på forskjellen på sangtekniske virkemidler og mangler. En luftig stemme kan være spennende og smakfullt i forskjellige sammenhenger, men dersom eleven ikke klarer å synge på noen annen måte, har eleven en svakere kompetanse i sangteknikk. Det er elevens fortrolighetskunnskap som avgjør om han eller hun vet hvilke effekter som er de «riktige» å bruke i forskjellige sjangere eller for å uttrykke bestemte ting. Men ferdigheten må være på plass for å kunne utføre dette.

Utvikling

God sangteknikk utvikles over tid og krever tålmodighet. En av informantene anser det å lære tålmodighet som en viktig bit i teknikkarbeidet. Forståelsen av at utvikling tar tid, at en må belage seg på å vente og ta små steg av gangen. Dette sier også noe om at arbeid med teknikk er både fysisk muskulært og noe psykisk: en mental modning som skjer hos eleven gjennom det treårige studieløpet på musikk, dans og dramalinjen. Ordlyden i kompetansemålene beskriver også denne utvikling i nivå fra trinn til trinn. På VG 1 heter det *Ha forståelse for grunnleggende teknikk*, på VG 2: *Beherske grunnleggende teknikk*, og VG 3: *Beherske egnet teknikk*.

Bare over sommerferien er det min erfaring, selv om du ikke har sunget i det hele tatt, at muskulaturen har festet og konsolidert noe, slik at den står på et nytt læringsnivå når du kommer hit til høsten. Det er kjøtt og blod det handler om for en sanger, særlig en 16-åring (I 2).

Her representerer informanten det synet på at arbeid med sangteknikk har med den fysiske veksten å gjøre. Den fysiske utviklingen vil kunne gi konsekvenser for teknikken, selv om man ikke jobber bevisst med det. Jeg tolker informanten slik at dette er en positiv form for utvikling. Med elevenes alder kommer også et bedre fysisk utgangspunkt for sang.

Jeg tror det å ikke hoppe over noe av elevens psykiske utvikling er like viktig som å ikke hoppe over noe i den fysiske stemmeutviklingen. Man må liksom ha eleven med hele veien (I 4).

Flere av informantene trakk fram at arbeid med sangteknikk også handler om det mentale hos eleven. Det å synge fritt uten sperrer, det krever mer enn en god kinestetisk sans. Informant 3 sier samtidig noe om hvordan forholdet mellom sangpedagog og elev må være. Det å ha eleven med seg hele veien, innebærer at sangpedagogen er i stand til å kommunisere godt med eleven, og kunne møte elevene i deres verden.

Jeg er opptatt av å bygge opp instrumentet og på en måte ha en felles plattform fordi at jeg syns elevene er for unge når de er 16 år, til å bestemme og lage sitt eget løp så tidlig. De aner ikke så mye om de forskjellige sjangrene. De har hørt på Idol og X-faktor, de har hørt på kjente musikere og sånn, men det er mange sjangre de aldri har hørt på, så jeg syns det er veldig viktig at de får prøve ut før de bestemmer noen ting. Det er ille at så mange av dem skal gå glipp av å prøve ting som kanskje ligger enda bedre for stemmen, og de har ikke utviklet personligheten når de er 16 år. Så jeg prøver i hvertfall å lufte sånne forslag. Flesteparten er enige, mens noen er ikke enige, men det er greit (I 3).

Denne informanten opplever at enkelte elever kan ha sterke meninger om hva de vil og hvilken musikalsk retning de vil gå i. Hun sier også at deres personlighet ikke er utviklet, og at hun ønsker å tilrettelegge for at de kan oppdage nye ting som bidra til å forme dem. Når hun snakker om at elevene er enige eller uenige, tolker jeg det som at hun er opptatt av å holde dem motivert, samtidig som det ikke alltid er enighet mellom hva informanten mener er klokest å fokusere på og det elevene vil. Valg av repertoar kan brukes for å strekke eleven, bidra til utvikling både teknisk og mentalt, og opprettholde motivasjonen. Det henger også sammen med et fokus på at eleven skal kunne være allsidig når det gjelder stemmebruk.

Bruk av repertoar

Som det går fram av sitatet ovenfor, ser sangpedagogene på valg av riktig repertoar som et viktig verktøy i utviklingen som skjer hos elevene. Repertoaret bør være tilpasset elevens nivå, på det punktet der eleven må strekke seg, men vil være i stand til å mestre det med veiledning fra sangpedagogen. Dette kan relateres til den Vygotskys syn på utvikling, slik han forklarer den i sin modell med den proksimale utviklingssonen (Imsen 2005). Denne beskriver et syn der utvikling skjer på det punktet der i vårt tilfelle, repertoaret, er på et nivå over det eleven hadde fått til alene, men allikevel der han eller hun vil mestre det gjennom kyndig veiledning fra sangpedagogen. Jeg oppfattet at alle informantene hadde tro på at elevene kunne utvikle seg teknisk, dersom man fant riktig nøkkel, og at repertoaret var en viktig slik nøkkel.

I intervjuene uttrykker samtlige sangpedagoger at høy måloppnåelse av kompetansemål som handler om sangteknikk innebærer å være en allsidig sanger. Det vil si at eleven har en stemme som kan mestre flere måter å synge på. I avsnittet «friheten til å velge», trakk jeg fram hvordan sangpedagogene knyttet god sangteknikk til frihet i klanglige valgmuligheter for sangeleven. Allsidighet og valgmuligheter gjør seg også gjeldende i omfang av repertoar.

Jeg syns det er kjempemorsomt å lære dem at de faktisk makter å synge en koloraturarie fra barokken, også mestrer de å synge jazzlåter ved siden av, med forskjellig typer teknikk. Det er veldig morsomt at de kan klare det, på det nivået (I 4).

Denne informanten uttrykker begeistring for at det er mulig å lære elever å mestre sjangre som står langt fra hverandre i uttrykk og stemmebruk. Flere av informantene anså dette som verdifullt.

For noen elever kan det tekniske være veldig krevende, fordi de rett og slett ikke har de fysiologiske forutsetningene for det, men så finner man kanskje en nøkkel som kan... en type repertoar som passer perfekt for eksempel, også kan de klare seg kjempegodt likevel (I 3).

Dette sitatet skisserer muligheten som ligger i bruk av repertoar. Her er fokuset å få eleven til å prestere så godt som mulig. Informanten forteller at en elev uten store fysiske forutsetninger kan gjøre det bra i faget likevel, dersom man tilpasser repertoaret til elevens uttrykk og teknikk. Et slikt poeng ble også understreket av flere informanter. Repertoaret må velges i forhold til elevens forutsetninger. Dersom det er produktet som skal vurderes, må eleven beherske det som fremføres. Repertoarvalg er dessuten et verdifullt hjelpemiddel for å tilpasse opplæringen.

All sang er sang, jeg begynner å tone ned sjangre egentlig (...) det begynner å bli så sjangerkrevende. Nei, de skal få synge. Synge fritt og formidle det de skal synge (I 1).

Senere i samtalen:

Du kan ikke *lære* en elev en sjanger, eleven må lytte og lytte til de som virkelig *er* i sjangeren, for å ta det til seg. Hvis stemmen er fri, kan du manipulere den dit. Tror jeg (I 1).

Disse sitatene viser at informanten har som utgangspunkt at sangteknisk arbeid ikke skal handle om sjanger. Men i sitat to kan vi lese at når sjanger er fokuset, skal sangteknikken kunne følge etter dens koder, dersom sangteknikken har den funksjonen informanten ønsker, nemlig at stemmen er fri og følger sangerens impulser. Sjangerens koder har da blitt en del av sangerens fortrolighetskunnskap, det samme har sangteknikken. Den som bestemmer hvordan en sang skal synges er sangeren, og hun eller han skal slippe å forholde seg til regler. Her mener jeg informanten beskriver at hun arbeider med deler av faget som hun ikke kan beskrive for eleven. Hun kan ikke lære eleven sjangeren, eleven må selv lytte og være i den, for å opparbeide seg den kunnskapen som trengs for å utøve den. Swanwicks begrep på dette er «knowing by acquaintance» (1994). Sangpedagogen jobber med å utvikle eleven til å bli selvstendig i sin egen utøvelse av musikken.

Balansen mellom repertoar og teknikk

Når temaet har vært vurdering av teknikk i samtale med sangpedagogene, ble temaet repertoar ofte nevnt. Disse temaene henger tett sammen. Valg av repertoar kan være med på å påvirke vurderingen. Dette sier noe om hva slags rolle læreren har i forhold til eleven. Lærerens valg av repertoar er med på å forme eleven og hva slags kunnskap eleven etablerer. For å få fram det beste i eleven i en situasjon der produktet skal vurderes, er det fornuftig å velge repertoar eleven mestrer både teknisk og uttrykksmessig for å oppnå god karakter. Samtidig er nivået på repertoarvalgene et viktig ledd i en læringsprosess, det brukes også som et middel i det møysommelige arbeidet med å sakte men sikkert utvide elevens kunnskaper og ferdigheter. Å oppnå mestring i forskjellige typer sjangre med sine forskjellige koder, kan være tidkrevende dersom det er nytt og fremmed.

Jeg liker ikke at noen skal bedømme teknisk mine elever, når de ikke vet hva vi har jobbet med (I 1).

Denne informanten peker på noe viktig i akkurat dette. Hva vurderes når, og hvordan vurderes det. Er eleven midt i en prosess, og synger et repertoar på vei mot teknisk utvikling, eller er eleven ved slutten der man skal vise seg fra sin sterkeste side. Dette sitatet er hentet fra et sted i samtalen der vi snakket om avsluttende eksamen, det vil si på det tidspunktet eleven faktisk skal fremføre sitt beste. Informanten forteller at hun misliker fokus på teknikk, dersom den som lytter og vurderer ikke har samme innfallsvinkel som henne selv. Akkurat som hun selv har sin innfallsvinkel, og den bruker hun også i vurdering av andres elever. De forskjellige læreres estetiske praksis får konsekvenser for deres vurdering, uavhengig av tidspunktet vurderingen skjer på. At denne informanten uttrykker bekymring for dette, er med på å understreke en viktig side av denne oppgavens problemstilling. For som jeg har skissert her, finnes det ulike innfallsvinkler til både teknikk, og andre deler av sangfaget, både i undervisning og vurdering. Allikevel har en de samme målene å forholde oss til og vurdere ut ifra. Dette stiller dermed høye krav til lærerens pedagogiske bevissthet og kompetanse.

Klassisk sang og rytmisk sang

Et godt eksempel på ulike innfallsvinkler til sangfaget, er retningene klassisk og rytmisk sang. Dette temaet har preget de siste årenes forskning på sangundervisning i Norge. Augdal (2012) sammenlikner likheter mellom disse retningenes undervisningstradisjon. Hun tar utgangspunkt i sin egen undersøkelse av rytmiske sangpedagoger og Rommes masteroppgave

«Klassisk sangpedagog vs. rytmisk repertoar» (2009). Her finner hun at felles for begge lærergruppene undervisningstradisjon er elevsentrert pedagogikk med fokus på en god undervisning av grunnleggende teknikk der kroppslig arbeid er en viktig del. Det vektlegges også å møte elevens interesser og bidra til å utvikle eleven slik at hun eller han kan uttrykke seg gjennom musikk. Når det gjelder forskjeller trekker hun spesielt fram hvordan man arbeider med teknikk. Hun hevder de klassiske pedagogene i Rommes undersøkelse har teknikkarbeidet som et mer overordnet mål i undervisningen, der de rytmiske pedagogene i hennes egen undersøkelse bruker det som et verktøy for å kunne uttrykke det man ønsker, der gunstig stemmebruk og kunnskap om den er det viktige (Augdal 2012).

Romme finner i sin undersøkelse at de klassiske sangpedagogene hun har intervjuet synes det er vanskeligere å vurdere i rytmiske sjangre enn i klassiske. Når de vurderer ut ifra klassiske idealer er vurderingskriteriene for stilriktig stemmebruk og fremføring tydeligere for dem, enn de stilmessige kriteriene innen det rytmiske repertoaret. Allikevel mener disse sangpedagogene at det er vanskeligere å oppnå gode karakterer innen den klassiske retningen. Deretter stiller Romme spørsmålet om dette har bakgrunn i at det er mer uklare kriterier for de rytmiske sjangerne. Augdal (2012) finner at arbeid med sangteknikk i rytmisk sang har en annen funksjon enn den har i klassisk sang, da den heller er et forlengende verktøy av det å musisere og uttrykke seg. Slik jeg forstår henne er det altså ikke en mangel på klare kriterier, men et ulikt syn på teknikkens funksjon.

Innen høyere utdanning skiller man mellom klassisk og rytmisk retning innen sang. På videregående trinn finnes det ikke slike retningslinjer fra departementets side. Hvilken retning eleven får undervisning i blir derfor bestemt etter den ansatte sangpedagogens kompetanse på den enkelte skole. Jeg undersøkte hva slags inndeling av klassisk og rytmisk retning informantene forskjellige skoler opererte med. Det var også meninger om hvilke konsekvenser informantene personlig mente dette hadde for vurdering.

To av de klassiske sangpedagogene (I 1 og I 2) mente skillet mellom klassisk og rytmisk sang ikke var noen reel problemstilling på videregående skole, fordi det på dette nivået handler mest om å danne en solid plattform som er felles for alle sjangre. Det lot seg gjøre å undervise og vurdere i rytmisk sang selv om man hadde klassisk bakgrunn. Informant 4 hadde klassisk bakgrunn og mente det samme, samtidig som hun understreket at dersom de hadde sterkt

motiverte elever som ville satse på rytmisk sang videre, ville skolen bringe inn ressurser utenfra for å gi denne eleven mer kompetent undervisning i rytmisk retning.

Informant 3 ville ha mer kombinert fokus på flere nivå. Hun understreket viktigheten av å kunne kombinere både klassisk og rytmisk med tanke på kravene en møter som profesjonell sanger i dag. Samfunnet krever at man er fleksibel, noe hun mente man burde ta høyde for både på videregående nivå og også i høyere utdanning. På deres skole hadde de kombinert eksamen med både klassisk og rytmisk repertoar, og dette var et kriterium de vurderte etter.

Nei, jeg brenner for det at elevene kan synes det er urettferdig at noen får jobbe med å leke seg med tonene og kose seg med rytmisk, mens andre må sitte og streve og jobbe med muskulatur og voldsomme strekkøvelser i det klassiske. Og motsatt. For kanskje begge parter har lyst på begge deler (I 3).

Informanten formidler her et syn på et tydelig skille mellom arbeidsformen i klassisk og rytmisk sang, der den rytmiske bærer preg av lek og kos, mens den klassiske er hard fysisk jobbing. Når arbeidsformene oppleves slik, er frykten at elevene skal synes det er urettferdig å kun få undervisning i den ene retningen. Informantens argument er videre at det derfor er bra å ha som kriterium at elevene skal undervises og vurderes i både klassisk og rytmisk sang.

Hos Informant 5 hadde skolen både rytmiske og klassiske lærere, som fulgte elevene uavhengig av hvilken retning de la seg på. De vurderte hverandres elever om hverandre, og hun mente de hadde en felles forståelse av kriteriene som gjorde at skillet mellom rytmisk og klassisk sang ikke var et problematisk tema i vurderingssammenheng.

Informantene i denne undersøkelsen enes i at det å etablere en grunnleggende kroppslig sangteknikk hos elevene er noe av det viktigste de gjør i hovedinstrumentfaget, fordi det er en betydningsfull del av å kunne uttrykke musikken. Neste del av oppgaven går nærmere inn på hvordan de behandler temaet personlige uttrykk i vurderingsarbeidet.

Uttrykk

Elevenes individuelle uttrykk i musikken skal også vurderes. Dette kan vi lese i kompetansemålene på de ulike trinn:

VG 1: «Bruke instrumentet som et individuelt musikalsk uttrykksmiddel» (Udir.no)¹⁴

VG 2: «Knytte ulike uttrykksmåter til sjangrer og epoker»

og «Vurdere ulike sider ved sceneopptreden og konsertforberedelse» (Udir.no)¹⁵

VG 3: «Formidle et musikalsk innhold med et personlig uttrykk» og «Gjøre selvstendige musikalske valg» (Udir.no)¹⁶

Om sangteknikk understreket sangpedagogene på ulike måter at dette har som hensikt å danne et grunnlag for at elevene skulle kunne uttrykke seg fritt gjennom sang. Å kunne uttrykke seg ble ansett som overordnet, og var også det som kjennetegnet de elevene som oppnådde høyeste karakter ved avsluttende eksamen. Uttrykk plasseres i Ars-dimensjonen av faget (Se kap. 2), og er en viktig vurderingsfaktor. Sangpedagoger er pålagt å sette ord på hva som skal læres, hvordan man kan lære det, og graden av måloppnåelse i det eleven har lært. I dette avsnittet vil jeg gå nærmere inn på hvordan sangpedagogene jobber med elevenes uttrykk og tolkning i sang.

Begrepenes innhold er her gjenstand for forvirring der det er behov for å være konkret. Formuleringer som «musikalsk», «uttrykk», «å uttrykke seg», «formidle», «særpreg», «å gjøre til sin egen», er alle begreper som brukes forskjellig. «Å ha et personlig uttrykk» blir av noen brukt synonymt med det å ha særpreg, mens hos andre handler det om helheten av individuell formidling, tolkning og egenart. «Å uttrykke seg» bruker noen om det samme som å formidle. «Musikalsk» brukes både som en egenskap noen har og som beskrivelse av en fremføring. Videre i kapittelet forklarer jeg nærmere uttrykkenes mening slik jeg tolker bruken av dem hos den enkelte informant. Jeg vil derfor ikke her foreta noen definisjon av de ulike uttrykkene.

¹⁴ <http://www.udir.no/kl06/MDD5-01/Kompetansemaal/?arst=1858830316&kmsn=333836234> (lesedato 26.09.2013)

¹⁵ <http://www.udir.no/kl06/MUS5-01/Kompetansemaal/?arst=1858830315&kmsn=1564201055> (lesedato 26.09.2013)

¹⁶ <http://www.udir.no/kl06/MUS5-01/Kompetansemaal/?arst=1858830314&kmsn=1564201056> (lesedato 26.09.2013)

Troverdighet og god formidlingsevne

For at eleven skal kunne nå frem med sitt uttrykk, trekkes formidling fram. Formidling har noen konkrete grunnleggende elementer som må være på plass: teksten som synges må kunnes utenat, og eleven må kjenne og være trygg på sin plass i den musikalske helheten. Å være bevisst på sitt publikum, altså hvem mottakeren er, er også viktig. Et steg videre er at eleven har gjort sangen til sin egen og leverer den med sitt personlige preg. Da oppfattes uttrykket troverdig eller ekte, som er det alle informantene beskriver som viktig når de vurderer en framføring:

Jeg er ikke så opptatt av at de skal være så sjangergode, eller at det er det som er overordnet for eksempel. Men akkurat dette med å formidle, hva er det egentlig, den *troverdigheten* mener jeg altså. Det at du trives på den scenen og allikevel er bevisst instrumentet ditt (I 1).

Også i neste sitat forteller en informant om hvordan en elev oppleves troverdig:

Det jeg hører og ser må henge sammen. At ikke det er noe påtatt uttrykk som ikke henger sammen med det jeg hører i stemmen. Selvfølgelig må det jo handle om at de har tolka teksten, at de har satt seg inn i hva dette handler om og eventuelt klarer å lage en referanse i egen erfaring. Finne en eller annen, om ikke det akkurat er selvopplevd, så må de finne et referansepunkt så de kan føle noe for det. Og de må være så inne i teksten at de ikke virker påtrengende på oss, men at det er en naturlighet i det (I 5).

En måte å knytte følelser til sangen som framføres, er å finne et referansepunkt ut ifra teksten. Altså et sted der eleven, lytteren og teksten møtes i en felles mening. Informanten forklarer også at det må være en naturlighet i framføringen, som ikke er påtrengende. Slik oppleves eleven troverdig, og måten å komme dit forutsetter at eleven klarer å sette seg inn i det som skal formidles, ved å knytte egne følelser eller erfaringer til det. Dersom en elev virker påtrengende og påtatt, viser det at eleven mangler fortrolighetskunnskap og «knowing by acquaintance» (Swanwick 1994).

I for eksempel en wiegenlied, en vuggevis, så kan man si: «Du har jo vuggen der og barnet skal sove, derfor står det piano eller pianissimo her. Du må forholde deg til det. Og teksten må bety noe for deg, enten du vil det eller ikke. Du må gå inn i en rolle.» Man må alltid gjøre ting *nytt*, selv om man har gjort ting tusen ganger. Og her snakker jeg av erfaring fra å synge i begravelser. Det folk spør seg om: har man evnen til å sette seg inn i situasjonen man er i, en formidling av tekst der og da? Man spiller ingen paraderolle (I 2).

Denne informanten peker på at det ligger føringer i enkelte sanger om hvordan de skal fremføres, og at disse må følges. Disse anvisningene er med på å lage rammene for sangens karakter. Men det er ikke alt. Eleven skal være naturlig og tilstede i fremføringen. For å lykkes i formidlingen, må fremføringen oppleves ekte hver gang i konteksten av situasjonen. Man må kanskje tre inn i en rolle, men ikke en paraderolle. Altså: eleven har en oppgave om å levere sangen innenfor noen gitte rammer, men det må ikke fremstå som kunstig eller tillært. Spørsmålet informanten stiller videre er om man har den *evnen* til dette. Hvordan oppnår man denne evnen? Har alle den?

Å finne uttrykket

Når informantene snakker om hva en elevs individuelle eller personlige uttrykk er, dreier det seg ofte om hva som ligger bak det de hører i selve fremføringen. Det vil si prosessen frem til uttrykket de hører. I dette avsnittet vil jeg derfor gå nærmere inn på denne prosessen.

Jeg vil jo ikke at elevene skal bli et plagiat av meg. Jeg vil jo ikke fortelle dem hvordan klangen og fraseringen skal være, eller at de skal gjøre som det står eller som en artist gjør. De må prøve å finne sitt eget uttrykk, ut ifra sin stemme og sitt verktøy. Så for meg handler det om selvstendighet hos eleven (I 5).

Denne sangpedagogen oppfordrer til ikke å følge nøyaktige anvisninger. Når informantene skal forklare hva et individuelt uttrykk er, handler det om å ikke forsøke å likne på noen andre eller kopiere noe. Å finne sitt uttrykk oppnår man gjennom å kjenne sin stemme og mulighetene i den. Med verktøy mener informanten det eleven har av variasjonsmuligheter med stemmen. Eleven må oppnå selvstendig bruk av den.

Uavhengig av om det er snakk om å innstudere en sang etter noter med dynamiske anvisninger, eller det er å lære en sang etter en innspilling, er det gjennomgående verdifullt at eleven knytter sitt eget uttrykk til det. Dette oppnår man gjennom å behandle og reflektere over følelser i forbindelse med sangen. Er det da evnen til å få kontakt med egne følelser et troverdig uttrykk dreier seg om, når man ønsker å nå frem til lytteren? Når sangpedagogene forklarer og underviser i hva uttrykk er, handler det om å formidle følelser. For at elever skal lære å formidle følelser, snakker de med eleven om disse og jobber med dem gjennom refleksjon rundt tekst, stemning og klang. Hvem sine følelser som uttrykkes, og hvilke av disse som oppfattes troverdig er her et spørsmål. Dersom eleven forsøker å uttrykke følelser hun eller han har blitt pålagt, blir de ikke vurdert som troverdige av sangpedagogene. Jeg

forstår det slik at for å bli oppfattet som ekte, må eleven ha en evne til å gjenkjenne seg i det de vil formidle, og da vil det oppfattes troverdig.

Fremgangsmåtene til dette er forskjellig mellom informantene. De bruker også ulike tilnærminger tilpasset ulike elever. Noen elever har en lettere tilgang til å kunne uttrykke følelsene sine. Andre har sperrer og må jobbe mye for å få tilgang til dem, eller tørre å uttrykke dem:

Det finnes de som har en eller annen form for psykisk sperre, de har så vanskelig for å gi seg *hen* til sin egen følelse. Men det skal mye til før jeg gir opp. Også har du de som bare er «utenpå-følelse». Da handler det om å skrelle av denne utenpåklistrede... og hvordan man gjør det. Jeg kan ikke la være å gjøre det, men det er måten jeg gjør det på som blir viktig da (I 1).

Denne informanten representerer det synet at eleven må jobbe med *sine egne* følelser for å komme frem til sitt eget uttrykk. Det som blir sagt viser også en tro på at dette er noe som kan jobbes frem hos alle, men at det er pedagogens ansvar at det blir gjort på forsvarlig måte.

Det var også en oppfatning at det går an å legge følelser til en sang, ved å bruke mer konkrete virkemidler eller effekter. Ikke alle jobbet så tett med elevenes følelsesliv. Informant 2 var en av disse, som jeg siterte (s.58) brukte dynamiske anvisninger (*pianissimo*) og bilder (barnet i vuggen) for å få tak i følelsene i sangen. Denne informanten peker også på betydningen av mimikk et annet sted i samtalen (s.61), som kan leses nedenfor. Balansen mellom det som oppfattes som tillært og kunstig, og det som er ekte, blir i denne sammenhengen uklart. Men dersom man i en vurderingssituasjon ønsker å angi *grad* av uttrykk gjennom definisjon av måloppnåelse, oppfatter jeg det som at noe (les: innøvd dynamikk, tempo, gester) er bedre enn ingenting, og det ekte, hentet fra elevenes eget indre, er det beste. Spørsmålet er om uttrykk kan måles på denne måten, eller om vurdering på dette området kun kan befatte seg med vurdering av elevens utvikling i prosessen, altså en vurdering for læring. En vurdering for læring med uttrykk som tema vil inneholde drøfting og refleksjon med eleven om opplevelser, følelser og ideer i deres behandling av musikken.

Etterhvert når det grunnleggende er på plass, vektlegger jeg en tekstforståelse og et uttrykk. Jeg mener at selv om man skulle synge på kinesisk altså, så skal det komme innen ifra et musikalsk uttrykk, og en mimikk gjerne, som gjør at man berører et menneskes verdisystem, slik at en følelse oppstår. For hvis jeg, eller eleven, er uengasjert i en fremføring, så blir ingen berørt. Samme hvilken sang det er. Så en tekstlig forståelse som henger sammen med det musikalske er vel selve greia (I 2).

Dette sitatet er tatt med som et eksempel på en forklaring som er utfordrende å tolke på grunn av ordvalgene. I samtalene når uttrykk var tema, var det flere som strevde med å finne tydelige ord og forklaringer, som måtte tenke og jobbe før de kom frem til kjernen av det de ville si. Denne informanten sier at uavhengig av språk og ord må musikken i seg selv fremføres slik at den berører. Informanten sier også noe om hvordan det skjer: gjennom et musikalsk uttrykk som må komme innenfra. Det oppfatter jeg som at uttrykket må være ektefølt fra utøveren. «Det musikalske» er et begrep som brukes bredt i vurderingssammenheng, og ofte når det er snakk om elevens uttrykk. Men det er også et ord jeg opplever diffust, da det har ulike tolkningsmuligheter. Den nærmeste forklaringen utenfor mine egne tolkninger av utsagnene om hvilke betydninger dette uttrykket har hos mine informanter, finner jeg hos Rui (2010) i hans forskning på hvordan musikklærere uttrykker seg når de skriftlig skal begrunne en karakter de gir på en hovedinstrumentfremføring på videregående skole:

Musikalsk brukes som synonym for å fremføre musikk uttrykksfullt. Noen ganger brukes det som en måte å beskrive kvalitet på. Begrepet forbindes gjerne med det musikkpsykologiske emnet musikalitet, og knyttes vanligvis til personens evner. En slik begrepsforståelse innebærer at utsagn om elevenes musikalske fremføring kan betraktes som et utsagn om elevens evne (Rui 2010: 81).

Ser vi tilbake på sitatet fra informanten i min undersøkelse, brukes begrepet musikalsk to ganger. Først som en framstilling av å være uttrykksfull, og mot slutten som en beskrivelse av helhetlig musikkforståelse. Videre nevner informanten «en mimikk». Mimikk er et visuelt virkemiddel som skal avspeile følelser eller sinnstilstand. Informanten trekker altså frem at også det visuelle er av betydning for at formidlingen av uttrykket skal lykkes. Elevens forståelse av teksten må formidles, og henge sammen med den helhetlige fremføringen av musikken.

Hvilke følelser ligger i teksten, hvor kan vi dra noter, hvilke ord kjenner du for å vektlegge... hva føler du, hvor kjenner du... altså, vi går veldig inn i følelsene i sangen. Så det er min måte å jobbe med at de skal gjøre sangen til sin egen på (I 5).

Her snakker informanten om prosessen mot å finne sitt uttrykk, og nevner behandling av tekst og ord. Teksten er et av de viktigste utgangspunktene for tolkning og hvilke følelser man legger i musikken, slik jeg oppfattet informantene. Sangeren må som oftest forholde seg til en tekst. I uttrykket skal elevens forståelse av teksten komme frem. På den ene siden dreier det seg om å kunne høre i fremføringen at eleven har jobbet med teksten på forhånd, på den andre siden handler det om hvordan sangpedagogene bruker teksten i undervisningen som utgangspunkt for å finne uttrykket. Under samtalene var det bare en informant som snakket om å uttrykke følelser i musikken utenfor det tekstlige:

Når du skal formidle noe med personlig uttrykk, får du lov til å uttrykke det *du* opplever med den sangen. Men man kan ikke se bort ifra at sangstemmen din, kroppen, er et instrument. Så du har et instrumentspor, og et tekstspor. Teksten gir deg energi til følelser du skal uttrykke, men du kan også få fram følelser bare ved å være instrumental. Du kan tolke det på den måten også. Du kan for eksempel kjenne en gråt i den klangfargen, uten at du har ord. Så det å kjenne etter hvordan du er i kroppen, når du er glad, trist osv. Det er også en tolkning av det (I 1).

Gjennom ulike fremgangsmåter, var det tydelig at samtlige informanter jobber med å utvikle elevenes erfaringsgrunnlag. De lærer bort noe som ikke alltid kan beskrives, men allikevel læres. Elevene innføres i en estetisk praksis. Som Polanyi hevder, er vi i stand til å praktisere den kunnskapen som ikke kan sies. Å sette ord på det som *kan* settes ord på, bidrar til å utvikle både artikulerede og uartikulerede deler av kunnskapen. Uttrykk er et godt eksempel på en del av sangfaget der ord kommer til kort, men som allikevel vurderes og behandles i undervisningspraksisen fordi den er svært betydningsfull. Dette gjenspeiles også i informantenes streben etter å finne riktige ord når de forklarer sin vurdering og undervisningspraksis på dette området. En praksis kan sies å være en regelfølgende adferd, det vil si når en adferdsform blir en handling som skjer i overensstemmelse med uartikulerede regler som inngår i de medvirkendes ressurser i form av taus viten (Danbolt mfl. 1979). Christophersen skriver at en estetisk praksis er «sosialt instituerte handlemåter knyttet til verdsetting, utøving og undervisning av musikk» (Christophersen 2009: 58). Det er den kunstrelaterte adferden (Danbolt mfl. 1979) som legger føringer for hva en oppfatter som bra eller dårlig innen en gitt sosial eller kulturell kontekst når vi bruker det estetiske praksisbegrepet som utgangspunkt. Dette er en måte å forklare hvordan våre estetiske verdier oppstår. En kunstrelatert adferd tar for seg *hvordan* musikk undervises eller utøves (Christophersen 2009). Jeg mener derfor det er rom for å hevde at den estetiske praksisen hos eleven vil bære preg av den enkelte lærers undervisning og omgang med stoffet, samt elevens

øvrige sosiale rom. Dette vil påvirke elevenes personlige uttrykk, og det vil påvirke det læreren fokuserer på i sin vurdering av uttrykket.

Evnen til å berøre – det overordnede og det beste

Det er ved avsluttende eksamen etter tre år med hovedinstrument, at uttrykk og formidling blir et av de avgjørende elementene for å oppnå en god karakter. Flere informanter sier også at disse er det overordnede i sangfaget fordi det gjør eleven i stand til å berøre lytteren.

Ved siden av redskapet, tredje året spesielt, så vektlegger jeg veldig formidlingsbiten og det å få et selvstendig forhold til hvert nummer på eksamen. De må jobbe veldig mye med å *berøre* som jeg sa helt i begynnelsen. Det at en eksamen ikke bare er sånn «vise mine kunster», men at det er vurdert ut ifra å klare å berøre et publikum som er et overordnet mål (I 4).

Til avsluttende eksamen handler det om mer enn å vise de håndverksmessige ferdighetene av faget, det er det å berøre som gjelder. Når uttrykk og formidling stemmer overens med det sangtekniske er eleven i stand til å nå frem til sitt publikum. Arbeidet gjennom tre år med kravene kompetansemålene angir, skal resultere i dette overordnede. Informanten sier eleven blir vurdert ut ifra om hun eller han klarer å berøre et publikum. Med dette menes ikke at man kan måle når publikum blir berørt eller ikke, men heller at den som vurderer har nevnte kriterier som utgangspunkt for hva som kjennetegner muligheten for å berøre.

Det personlige uttrykket er noe av det viktigste til eksamen, og det kan du veldig greit vurdere som en sensor, selv om ikke du kjenner eleven. Men det å sette *ord* på det, det er vanskelig. Men jeg får fnatt når folk sier at: «det var kult», «det var bra», «det var fint». Det skal være *hvorfor* og *hva* hører jeg. Altså må jeg alltid si til meg selv: hva hører jeg og hva ser jeg? Og det skal være helt saklig. Det skal ikke være ut ifra mine følelser. Men det må jeg jo ta til slutt, at det griper meg (I 3).

Det er ikke nødvendigvis det å vurdere *om* en elev har personlig uttrykk som er utfordringen i en vurderingssituasjon, det er å sette meningsfulle ord på dette fenomenet som kan være krevende. Ordene må beskrive det den som vurderer ser og hører. Disse beskrivelsene skal ikke være ut ifra egne følelser, men de skal være saklige, mener denne informanten. Det «å bli grepet», altså å bevege følelsene til den som vurderer, skal også få være med i vurderingen. Men det kommer i siste rekke. Også dette sitatet er et eksempel på en sangpedagog som opererer med noen konkrete teoretiske kriterier for hva som gjør det personlige uttrykket godt, uten å involvere sine egne følelser. Man skal så langt det er mulig være objektiv, men det

subjektive vil også spille inn. Mangelen på meningsfulle ord kan kobles sammen med dette forholdet mellom den praktiske kunnskapen og den teoretiske kunnskapen, der deler av praksiskunnskapen ikke kan kommuniseres verbalt, hverken i undervisningen eller i vurderingen.

Kapittel 4. Sangpedagogens smak og preferanse

En aspekt for den som vurderer i sang hovedinstrument, er det å måtte forholde seg til sine egne følelser og opplevelser samtidig som man skal være rettferdig, konkret og tydelig.

Informantene i min undersøkelse har alle et internalisert sett med holdninger og verdier. Som menneske og som publikum er det naturlig å bli påvirket av disse i møtet med musikk, men som profesjonell pedagog som vurderer er man pålagt å legge disse til side. I denne delen av oppgaven vil jeg gå nærmere inn på hva som påvirker våre preferanser og følelser i møtet med musikk, og se det i sammenheng med informantene i denne undersøkelsen.

Smak og preferanse

I undersøkelsen er det individuelle forskjeller i smak og bakgrunn, noe som påvirker musikkopplevelsen. Jeg vil videre legge frem noe teori om nettopp dette. Det er naturlig å tro at det som har påvirkning på musikkopplevelsen også får konsekvenser for vurdering av sang. Videre vil jeg omtale smak som musikkpreferanser. Dette uttrykket betyr hvilken musikk vi foretrekker framfor annen. Jeg kunne ha valgt å bruke musikksmak. Grunnen til at jeg har valgt ordet preferanse, er at man i engelsk litteratur skiller mellom «preference» (på norsk: preferanse) og «taste», der «taste» (på norsk: smak) brukes mer om langvarige stabile preferanser. Når hoveddelen av min engelske kildelitteratur bruker «preference», er det mest naturlig for meg å bruke preferanse i denne delen av oppgaven, til tross for at vi i det norske språk ikke har noen definerte skiller mellom betydningen av disse to ordene. Jeg har ønsket å gå dypere inn i dette feltet, for å si noe om det som er individuelt og kulturelt betinget om musikkopplevelse fra ulike synsvinkler. Videre presenterer jeg forskning som omhandler våre musikkpreferanser og våre emosjonelle reaksjoner på musikk, og setter dette sammen med informantenes ulike uttalelser.

Musikkpreferanser er noe alle har, private erfaringer kan på den måten sies å være universelle. Det betyr at det er mulig å skissere en sammenheng i hva som påvirker et menneskes musikkpreferanser, til tross for at de er forskjellige fra person til person. Allikevel er det viktig å understreke at forskning på emosjoner, reaksjoner og oppfattelse av musikk er et sammensatt felt innen musikkpsykologi, musikk sosiologi og musikkantropologi. Det er derfor utfordrende å skulle trekke frem en bit av dette stoffet i min oppgave. Forskningen på området er detaljert over en rekke variabler. Når man velger å presentere dette kort, står man i fare for at forskningen blir oppfattet overfladisk og synsende. Det er ikke rom for å utdype alle disse

variablene av hensyn til oppgavens størrelse. Man må derfor ha i minnet at teorien jeg presenterer er omfattende oppbygd, men jeg har utelatt detaljene.

Jeg syns det varierer litt, jeg kan ikke si at bare *det* er den perfekte sangeren, men jeg har noen idealer som jeg syns er fine å høre på, som jeg hører er perfekte... for meg (I 5).

Denne informanten ble spurt om å beskrive hvilke stemmer hun festet seg ved og hva hun syntes var en god sanger, utenfor skolens rammer, når hun kunne legge vekk pedagogrollen. Hva slags musikk vi har hørt før, hvordan vi er opplært til å lytte og hvor vi har hørt musikken, er alle faktorer som har ført til at vi har ulike skjema som påvirker vår preferanse. Våre tidligere opplevelser med musikk danner grunnlaget for hvordan vi opplever det vi hører. Når musikk blir spilt, blir vi utsatt for en stor mengde informasjon. Vi vil ikke være i stand til å oppfatte alt sammen. De skjemaene hvert enkelt individ har utviklet, leder vår oppmerksomhet og hukommelse (Snyder 2000).

Hva påvirker vår musikkpreferanse?

Hukommelsen samler ulike situasjoner som har noe til felles, men som skjer på forskjellige tidspunkt, i et abstrakt rammeverk. Disse kalles skjemaer og er bygget opp av fellestrekk ved forskjellige opplevelser. Skjemaene er større sett av assosiasjoner som vil fungere som normer for oss når det gjelder hvordan ting vanligvis er. De blir våre mentale strukturer eller vaner for å få mening ut av hendelser (Snyder 2000). Skjema er nært knyttet til hvordan vi utvikler preferanser for musikk. Hva er det som gjør at en stor del av en gruppe liker den samme musikken? Den ene informanten trakk frem Ole Paus da jeg spurte henne om hva slags musikk som traff henne. Hun forsto det ikke selv, for han var jo ingen sanger av rang, men hans musikk berørte henne. Hun hadde reflektert over dette da hun hørte ham på radioen samme dag som vi hadde intervjuet. Når vi i Norge opplever at artister som Ole Paus eller Odd Norstoga blir populære artister som treffer mange, hva er grunnen? Dette er musikk som på mange måter skiller seg ut fra den vestlige verdens populærmusikk, og deres musikk toppe ikke listene i andre land. Det sier noe om musikkulturen i Norge.

Snyder (2000) presenterer sammenhengen mellom skjema og musikkultur. Han skriver at noen mentale representasjoner av musikk er felles for flere individer. Når en gruppe mennesker blir utsatt for de samme påvirkningene i miljøet de befinner seg i, vil endel av

skjemaene de har laget være felles. Dette fordi de vil bli utsatt for noen av de samme situasjonene. Disse hendelsene blir strukturert i individenes hukommelse på bakgrunn av generalisering. Slik oppstår en musikkultur skriver han. «En musikkultur består av musikkrelaterte skjemaer for begreper og vaner som er felles innen en gruppe» (Snyder 2000: 102, min oversettelse). Dette vil forme konteksten for kulturens forståelse og persepsjon av musikken. Skjemaene innen en musikkultur påvirker alt innen kulturen: kriteriene for lyd, klangfarge, rytme, uttrykk, tekstur.¹⁷ Derfor har skjemaer en avgjørende betydning for vår preferansedannelse innen musikk.

Emosjonell respons

Videre vil jeg ta for meg sammenhengen mellom følelser og preferanser. For å kunne holde meg kortfattet om et stort felt, vil jeg her ta utgangspunkt i artikkelen «Emotional responses to music» av Juslin (2009), og trekke ut de punktene jeg mener er mest relevante for musikkpreferanser. Jeg velger å bruke begrepet emosjoner fra engelske «emotions». Tidligere har jeg lagt fram informantenes fokus på formidling av følelser og elevens evne til å berøre. Disse subjektive elementene er i høy grad til stede i vurderingen slik jeg tolker informantene. Der det er elevens prestasjon som vurderes, er det delte meninger informantene imellom om en opplevelse av å bli berørt er allmenn eller ikke:

Men det er jo der det vanskelige ligger, når man skal sette en femmer og en sekser for eksempel. For hos noen griper det kanskje ikke, men hos andre griper det (I 3).

Vi to kan jo oppleve det helt forskjellig på en måte avhengig av vår referanser, rent subjektivt. Men som regel er man... Når man virkelig blir grepet så tror jeg veldig mange gjør det, samtidig (I 5).

Det er min mening at musikkpreferanser henger tett sammen med emosjonene musikken gir oss. Hva er det som påvirker slike emosjoner? Det er naturlig å tenke seg at den musikken som vekker positive emosjoner er den vi vil foretrekke, fremfor musikk som gir det motsatte. På denne måten er preferansene individuelle, samtidig som man innen en kultur vil ha mange felles emosjonelle responser til musikken.

¹⁷ Fra undervisningsmateriale UIO MUS4320 ved Rolf Inge Godøys forelesning den 28.02.2011

I klassisk sang er det kontraster hele tiden! Så det er kontrastenes verden vi skal gjenspeile, akkurat som livet selv. Og det er det som er det morsomme når man går inn på stoffet. Selv om det er kjent stoff. At det blir gjenkjennelig, også følelsesmessig. At man i hjertet sier: «Ja men det er jo slik det er!» (I 2).

Denne informanten understreker viktigheten av å gjøre stoffet følelsesmessig gjenkjennelig. Å se på hvilke faktorer som påvirker musikalske emosjoner, vil kunne si noe om hva som også påvirker våre preferanser. Juslin (2009) deler disse faktorene inn i musikalske faktorer, individuelle faktorer og situasjonelle.

For å forklare musikalske faktorer som påvirker musikalske emosjoner, trekker Juslin frem en undersøkelse gjort av Sloboda i 1991 som skulle vise sammenhengen mellom emosjonell reaksjon på musikk og enkelthendelser i musikken. Den viste at de fleste kun relaterte emosjoner til en helhetsopplevelse av musikkstykket. Enkelthendelser som igangsatte emosjoner var melodiske forslag (*appoggiatura*), synkoper eller uventede harmoniske skift. Musikkens påvirkning på lytterens emosjoner avhenger av ulike individuelle forhold som alder, kjønn, personlighet, musikalsk erfaring og sinnsstemning. Det har vist seg at kjennskap til musikken ofte forårsaker sterkere respons. Dette henger sammen med det enkelte individs skjemaer.

Situasjonelle faktorer som samspillet mellom musikken, lytteren og situasjonen er også en viktig del av det å forstå forbindelsen mellom musikk og emosjoner. Eksempler på situasjonelle faktorer kan være hvem man er sammen med, lytterforhold, hvilket sted man hører musikken på eller om det er i en spesiell anledning. Det henviser altså til situasjonen man opplever musikken i (Juslin 2009).

Nedenfor er en beskrivelse av en informants opplevelse av å bli berørt på timen. Vi vet ingenting om informantens preferanser, eller type musikk som synges i dette øyeblikket, men det at eleven er tilbakeholden, lyden og musikken bidrar til at hun blir emosjonelt beveget:

Jeg har elever som kan være veldig tilbakeholdne, lite åpne i å meddele seg ting, men som kommer med en sårhet i musikken som bare får tårene mine til å sile på timene. Og da skjønner de, jeg har slutta å bli flau over det (latter), fordi de kan få lov å se hvordan de berører. Og jeg forteller dem hvorfor de berører meg. De berører meg fordi det kommer en nerve, det er en streng som begynner å dirre, og da går det rett i min sjel (1 3).

Hva fremkaller musikalske emosjoner

Jeg har tidligere skrevet konkret om hvordan informantene arbeidet med følelser og formidling hos elevene. Her har jeg sangpedagogenes musikkpreferanser som utgangspunkt, da det er de som lytter og vurderer. Juslin (2009) fremstiller seks mekanismer med den hensikt å danne et teoretisk rammeverk for hvordan musikk fremkaller emosjoner hos lytteren. Jeg trekker frem to av disse og viser hvordan de er spesielt interessante i forhold til hva som påvirker våre musikkpreferanser.

«Emotional Contagion» – Emosjonell smitte handler om en prosess der musikk fremkaller en emosjon fordi lytteren oppfatter det emosjonelle uttrykket i musikken, og deretter gjenkjenner dette uttrykket i sitt indre. Begge de to siste sitatene er beskrivelser av dette. Informant 2 (s. 68) sier musikken må bli følelsesmessig gjenkjennelig, og Informant 3 (s. 68) hører en sårhet som hun reagerer på med tårer.

«Musical expectancy» – Musikalsk forventning. Når vi lytter til musikk har vi, på bakgrunn av de skjemaer vi har utviklet, en forventning om hvilken retning musikken tar. Det gjelder alt fra akkordprogresjoner, melodiføring, oppbygning, klang og liknende faktorer. Dersom noe i musikken forstyrrer, forsinker eller bekrefter det lytteren er vant til, fremkaller dette emosjoner. (Juslin 2009; Meyer 1956).

Og bare når du sier det, så må jeg fortelle. I går, når jeg satt og hørte på 10 kandidater, da skjer dette magiske, jeg får litt gåsehud når jeg tenker på det. For det er noen som skiller seg ut, og du er ikke i tvil om at dette er en sekser. De behersker instrumentet og de behersker det de skal, også har de noe ekstra som er vanskelig å sette ord på. Så kan man spørre seg selv, er det bare jeg som opplever det med den kandidaten? Det er det som er det skumle ikke sant, det subjektive. Men så merker du at det er ikke det. Det er noen som har en magi, jeg vet ikke helt hvilket ord jeg skal bruke. Som går utover det helt ordinære. Og den dimensjonen står ikke i noe kompetansemål (1 4).

Her beskrives en situasjon der sangeren og musikken oppleves ekstraordinær av informanten. Hun spør seg om det bare er henne selv som får denne opplevelsen av noe magisk. Som jeg forsøker å begrunne med teorien i dette kapittelet, er det gode forutsetninger for å si at det ikke bare er henne selv, men at flere vil få denne opplevelsen. Grunnen er at de befinner seg i samme situasjon og musikkultur, der de har utviklet endel felles skjema. Den musikken og de fremføringene de møter i en eksamenssituasjon vil derfor på mange områder passe til de som vurderer sine skjemaer. Men det er ikke en selvfølge, fordi innad i sangmiljøer er det store forskjeller i hva som blir ansett som verdifullt og ikke, som det videre vil bli skrevet mer om.

Hvilken effekt slike forskjeller får for vurderingen vil være avhengig av pedagogens innsikt og bevissthet om sitt eget utgangspunkt.

Bourdieu

Pierre Bourdieus teorier kan brukes som et perspektiv på hvordan musikkpreferanser kan sees som sosialt produkt. Bourdieus forskning er omfattende. Jeg vil fokusere på en del av hans forskning presentert i «Distinksjonen – en sosiologisk kritikk av dømmekraften» (norsk utg. 1995) som er gjør seg gjeldende når musikkpreferanser er temaet. Dette er en teoretisk bakgrunn jeg mener gir en interessant innfallsvinkel til hvordan informantene i min undersøkelse preges av sine preferanser i møtet med ulike sangelever og vurderingskrav. Bourdieu har utarbeidet teorier om hvordan vår oppfattelse av oss selv og omverdenen er styrt av dogmer vi underlegger oss, og hvordan vi organiserer våre norm- og verdisystemer. Han opererer med begrepene habitus, kapital og felt, der habitus er det overordnede begrepet (Fredens & Kirk 2001). Hans forskning i Distinksjonen tar utgangspunkt i en empirisk spørreundersøkelse på rundt 1200 mennesker i Frankrike på 1960-tallet. Han undersøker smak innen kunst og litteratur, samt andre valg for tilværelsen (som kosthold, bolig og aktiviteter). Jeg trekker frem et eksempel fra studiens funn om hva som avgjør blant annet våre musikkpreferanser.

I dagens debatt argumenteres det for at Bourdieu har tatt for mye plass i kultursosiologien og academia, at han er misforstått i Norge og redusert til bare å handle om sosial bakgrunn og smak. Et vanlig spørsmål er om hvorvidt Bourdieus forskning gjort i det franske samfunnet på 1960 – tallet er relevant for det norske samfunnet i dag. Skarpenes (2007) skriver at det finnes forskning på sammenhengen mellom klasse/gruppetilhørighet og kultur i Norge. Denne forskningen tar utgangspunkt i Bourdieus teorier, med hovedvekt på kulturell kapital. Skarpenes skriver det kommer frem i disse undersøkelsene at kulturelle interesser sprer seg ulikt hos nordmenn, og at faktorer som utdanning, bakgrunn og inntekt spiller inn på dette: «Jeg tolker forfatterne slik at de likevel mener at kulturen reproducerer klasseforhold gjennom at forskjellige former for ulikhet legitimerer seg som naturlige (Skarpenes 2007: 536). Skarpenes (2007) understreker i egen undersøkelse «Kunnskap og kultur i den øvre middelklassen i Norge» at vi ikke finner den samme legitime kulturen som forbindes med dannelsen i middelklassen og borgerskapet i Norge som i Frankrike. Rosenlund (2000) gjorde en undersøkelse på Stavangers befolkning der sammenhengen mellom smak og preferanser,

inntekt og utdanning kom frem. Denne viser at det er ulike rom for sosiale posisjoner delt inn etter kulturell og økonomisk kapital. Han finner også overensstemmelser mellom livsstil og verdier innad i de sosiale gruppene.

Diskusjoner til tross, Bourdieu er en av verdens mest anerkjente og benyttede tenkere. Han er mye omtalt og debattert, men hans begreper er helt sentrale i kultursosiologien. Teoriene hans gir mening, og de har vært utgangspunktet for utallige forskningsprosjekter som følge av Bourdieus egne. Dette i seg selv gjør ham stadig aktuell. Jeg velger derfor å ta det med videre også i min oppgave.

Habitus er et begrep som kan bidra i forklaringen på hvordan mennesker kan handle fornuftig uten å være rasjonelle. «Vår habitus styrer vår forståelse, adferd og våre handlinger, men samtidig har vi glemt hva som får oss til å gjøre og forstå slik vi gjør» (Fredens og Kirk 2001: 22). Habitus handler både om individuelle forskjeller og likheter innen en gruppe. Begrepet rommer våre kulturelle holdninger og verdi- og normsystemer. Det styres av både bevisste og ubevisste handlinger som passer inn i en sosial sammenheng. Fredens og Kirk (2001) bruker «den kroppsliggjorte historie» som et uttrykk for å forklare habitusbegrepet. Et viktig uttrykk for en persons habitus, er smaken. Det er habitus som styrer vår øyeblikkelige oppfatning og tolkning av musikk. Bourdieu skriver: «Habitusformene innebærer ulike klassifikasjonsskjemaer, ulike prinsipper for klassifiseringer (...) og ulik smak. De skaper forskjeller mellom det gode og det dårlige, men vurderingene er ikke de samme» (Bourdieu 1995: 37).

I den delen av undersøkelsen fra Bourdieus prosjekt som er aktuell når musikksmak er temaet, finner han at det mest klassifiserende er de legitime musikkverkene. Med legitime menes de verkene som er høyest ansett av høykulturen. For å forstå og sette pris på de legitime musikkverkene må man være høyt utdannet, ha en nær kunnskap om og kjennskap til dem. Bourdieu skriver at det alltid finnes ulike smaksretninger, som vil kunne deles inn i ulike skiller. Men allikevel har han funnet tre kategorier som han skriver «grovt sett svarer til utdanningsnivåene og til samfunnsklassene» (Bourdieu 1995: 59).

Den legitime smak er å finne hos de som har preferanser for anerkjente, legitime verk. I denne undersøkelsen er de innen musikk representert ved stykkene *Das Wohltemperierte Klavier* og *Die Kunst der Fuge* av Bach og *Konsert for venstre hånd* av Ravel (Bourdieu 1995: 60).

Antallet mennesker i denne smakskategorien øker med nivået på utdanning. Det høyeste antallet ligger hos den klassen med høyest utdanningskapital.

Middels smak er den vanligste hos middelklassen. Her er de mindre verkene fra de høyere kunstartene representert, sammen med de større verkene fra de lavere kunstartene. Eksempler på musikkstykkene er *Rhapsody in blue* av Gershwin og *Ungarsk rapsodi* av Liszt.

Den folkelige smak finnes hos de Bourdieu kaller «de folkelige lag». Denne smakskategorien minsker med høy utdanningskapital. Musikk eksempene er hentet fra den høyverdige musikken som har blitt så vanlig at den ikke har samme verdi i de høyere lag lenger, som *And der schönen, blauen Donau* av Strauss og *La Traviata* av Verdi, eller gjennom sanger som ifølge Bourdieu ikke forsøker å være kunstneriske i det hele tatt.

Bourdieu og hans undersøkelse er relevant for min oppgave av flere grunner. For det første er det gjenkjennelig hvordan enkelte sanger brukt på musikklinja har et stempel for å være mer verdifulle eller mer krevende enn andre hos informantene. Flere hadde eksempler på «lettere» sanger de opererte med. Grunnen til dette er ofte hvor teknisk krevende de er, men ikke alltid. Utvalget av typen «lett repertoar» kan være individuelt knyttet til en sangpedagogs habitus. Det vil også være tilfeller av samstemthet på dette området sangpedagogene i mellom. For eksempel var det en informant som trakk frem popartisten Marit Larsen sin versjon av Erik Byes «vår beste dag». Dette er en sang som i utgangspunktet kunne ha vært ansett som en respektert, kanskje uvanlig sang å fremføre. Etter at Marit Larsen lagde en versjon i 2011, vil elever ha lett for å bli inspirert av hennes versjon og tillegge seg hennes måte å synge på. Da har sangen mistet noe av sin verdi. En fremføring av denne sangen vil innebære en større risiko for å bli vurdert dårligere enn før, både fordi sangeleven vil slite med å tilføre sitt personlige preg og fordi hun eller han blir assosiert med å kopiere en kopi. Dette blir oppfattet innen en liten krets av sangpedagoger som har evnen til å skjelne akkurat den forskjellen, fordi de har de persepsjonskategorier, klassifikasjonsskjemaer og preferanser som gjør det mulig å høre det (Bourdieu 1995).

Skillet mellom klassisk og rytmisk retning innen sangundervisning er også en problematikk som kan belyses med Bourdieus teori. Praksisen innenfor disse retningene er på mange områder forskjellig. Eksempler på dette er synet på de valgte arbeidsformene man opererer med innenfor klassisk skolering og rytmisk skolering (se sitat s. 56), forskjell på sangteknikkens funksjon, og hvilket repertoar som ansees som verdifullt. Alt dette har konsekvenser for vurdering. Også innen den enkelte retning finnes flere lag av habitusformer.

Romme (2009: 68) finner i sin undersøkelse av klassiske sangpedagoger på videregående skole et hierarki for hvilke sjangre som har status og ikke. Disse pedagogene gir sin egen sjanger, klassisk, høyest status. Jazz er på andreplass som en respektert sjanger. Nederst finner hun pop sjangeren der mye av repertoaret anses å være for enkelt og dårlig. Den samme rangeringen finner Schei (2007: 191) i doktoravhandlingen «Vokal identitet: en diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse».

Et viktig spørsmål når sangpedagoger vurderer, er i hvilken grad de har evnen til å distansere seg fra sin egen habitus. Sangpedagogenes habitus kan knyttes til den estetiske praksisen som elevene møter og tar del i. Bourdieu hevder smak ikke er medfødt, det er noe en tiltar seg i det sosiale rommet. Sangundervisningen og musikklinja er den del av det sosiale rommet. Det ligger altså en mulighet i at elevene kan bli påvirket av smaken til sin sangpedagog. Eleven vil sitte på kunnskap, både artikulert og uartikulert, om hvilke musikalske verdier sangpedagogen har. Habitusbegrepet får sin relevans ikke bare på sangpedagogenes musikksmak, som har vært mitt hovedfokus i denne delen av oppgaven, men også for pedagogens erfaringsgrunnlag kunnskapssyn, musikksyn og pedagogisk grunnsyn. Men i det øyeblikket vurdering av en framføring skjer, må en sangpedagog ha evnen til å frigjøre seg fra sin egen habitus, være objektiv og konkret i møtet med kompetansemål og vurderingskriterier. Det er flere vurderingssituasjoner der sangpedagog og elev ikke kjenner hverandre. Der en elevs kunnskap i musikkutøving skal vurderes av en sangpedagog som ikke kjenner eleven, forutsetter det at det estetiske språkspillet (Osa 2005) er forståelig mellom den sangpedagogen som har undervist eleven, og den som vurderer eleven.

Kapittel 5. Oppsummering og drøfting

Gjennom denne masteroppgaven har jeg undersøkt vurderingspraksisen hos fem sangpedagoger på videregående skoler. Ved hjelp av intervju, teori, tolkning og analyse har jeg forsøkt å legge frem ulike sider som kan svare på problemstillingen: «Hvordan brukes vurdering som didaktisk hjelpemiddel av sangpedagoger på videregående skole?» Jeg gikk inn i arbeidet med en undring over hva som ligger bak når sangpedagoger vurderer, hva er bevisst og hva er ubevisst. Dette har jeg forsøkt å systematisere og få en oversikt over. Jeg har gjennom arbeidet med oppgaven ønsket å oppnå en forståelse av vurdering som fenomen hos disse sangpedagogene. Samtalene med informantene gav meg et innholdsrikt materiale, og jeg har forsøkt å begrense behandlingen av dette til å holde meg innenfor problemstillingens område. Underveis i arbeidet med oppgaven har det seilt opp nye og relevante tema som jeg ikke visste om på forhånd. I dette kapittelet vil jeg drøfte og oppsummere de resultatene arbeidet med undersøkelsen har gitt.

Sangpedagogen

Sangpedagogen står i den posisjonen at det er hun eller han som definerer hva som er viktigst i faget, hva som skal gjøres til gjenstand for vurdering og hvordan det skjer. I sin hverdag blir sangpedagogen utsatt for dilemma det ikke finnes entydige svar på, men som han eller hun med sin holdning, bakgrunn, pedagogiske kompetanse og refleksjon vil måtte ta stilling til. Eksempler på slike dilemma kan være hvordan man behandler forskjellige fremføringer som ender opp med samme karakter: Den eleven som gjør alt «riktig», mestrer ulike sjangre, viser musikalitet og kodefortrolighet og har et bredt repertoar, men ikke klarer å fremstå som troverdig i det hun eller han fremfører. Eller den eleven som har en liten begrenset stemme, en forsiktig karakter, men en formidling som tar pusten fra de fleste lytterne. Min undersøkelse viser at en og samme informant vil kunne argumentere for at det i begge tilfeller vil være mulig å gi en høy karakter på prestasjonen, og i begge tilfeller vil man kunne gi trekk. I samme samtale vil jeg kunne høre at det viktigste er å få de tekniske ferdighetene på plass, være variert og mestre sitt repertoar, mens mot slutten av samtalen vil det kunne gå frem at evnen til å berøre er det viktigste.

Dette viser at en gunstig bruk av vurdering, krever en bevisst og reflektert pedagog. Det er utfordrende å formulere seg konkret og tydelig om kompetansemålene som inneholder store tolkningsmuligheter. Kunnskapsløftet krever dokumentasjon og målbarhet, og det er en grunn

til det. Jeg har i denne undersøkelsen ønsket å oppnå en bedre forståelse av diffuse uttrykk som brukes i vurderingssammenheng. Når man ikke finner ord for det man mener, er det lett å gjemme seg bak utydelige formuleringer. I kraft av sin autoritet som pedagog blir dette akseptert. Jeg mener ikke nødvendigvis at dette er en forsvarsmekanisme hos pedagoger, selv om det i noen tilfeller kan være det. Jeg mener at vi trenger å vite hvorfor vi ikke finner ord, og at det allikevel kan være greit, og at det er dekning for det i Utdanningsdirektoratets føringer.

Dersom vurderingens formål om læring, motivasjon og veiledning skal inntreffe, hva krever det fra sangpedagogen? Det stiller høye krav til pedagogisk kompetanse. En musikkpedagogisk praksis handler om mer enn bare å kunne sitt fag, og lære bort dette til eleven. Hvilken type praktisk yrkesteori hver enkelt sangpedagog har, er svært forskjellig til tross for mange likheter. De største utfordringene i dette for sangfaget, er å skulle samarbeide mot felles målsetninger i et fag der viktige deler av yrkesteorien er uartikulert (Hanken & Johansen 1998). Den beste løsningen på dette, for at sangpedagoger skal kunne operere som profesjonelle yrkesutøvere, er derfor at man forsøker så langt det lar seg gjøre å beskrive og bevisstgjøre den praktiske yrkesteorien. På denne måten kan man oppnå et forsvarlig og godt grunnlag for yrkesutøvelsen (Hanken & Johansen 1998). Når disse argumentene settes sammen med Kunnskapsløftets krav, vil det derfor være grunnlag for å si at det er essensielt at man jobber og samarbeider om utvikling og bruk av vurderingskriterier. Her ligger muligheten til å bevare fagets egenart.

Intuisjon

Hvordan forholder man seg til sin egen smak, preferanse og bakgrunn? Er sangpedagogens individuelle mening den rette i vurderingsøyeblikket? Hvordan forholder man seg til intuisjon? Mine funn tyder på at intuisjon er noe sangpedagogene har og følger. De leter etter ord for å beskrive det de oppfatter, og selv om de ikke alltid finner ordene, får intuisjonen spille inn. Hvordan kan vi forsvare det, med de skriftlige, konkrete kravene tatt i betraktning? Vil intuisjon i vurdering av musikk være forsvarlig, eller er dette dårlig yrkespraksis? Swanwick (1994) har forsøkt å formulere hvilken form kunnskap i musikk tar når den skal være objektiv, fordi han mener at dersom musikkopplevelsen kun er privat og subjektiv, er ikke ansvarlig undervisning mulig. Som nevnt i kapittel to ser han på opplevelse av musikk som et nett vevd sammen av mange tråder, som kan deles opp når formålet er forståelse og

analyse av dette fenomenet. Slik han legger frem forholdet mellom intuitiv, erfaringsbasert kunnskap og logisk-analytisk kunnskap, beskriver han også samspillet mellom disse. Hans forskning viser at pedagoger innen en kultur, har en samstemt form for intuisjon. Han finner at det brukes en intersubjektiv kunnskap i musikkutøving (Swanwick 1994), og at musikkopplevelser dermed ikke er subjektive. Dersom man ser på forholdet mellom analytisk kunnskap som det som har med vår fornuftige forståelse å gjøre, og intuitiv kunnskap kun henger sammen med følelser, vil musikkopplevelser fremstilles subjektive. Swanwick går bort fra dette. Intuitiv kunnskap er båndet mellom sansing og analyse. Ved å skifte fokus fra en musikkpedagogisk virksomhet med musikk som konsept som kan forstås gjennom analyse, til å undervise i symboler og symbolenes betydning gjennom å forme musikken som utøver eller komponist, finnes en mulighet til å sette ord på noe som er meningsfullt, men som vi aldri vil finne konkrete begrepsdefinisjoner på (Rui 2010).

Kunnskapsløftets krav om begrunnelser for vurdering er derfor fortsatt et utfordrende punkt. Allikevel vil jeg påstå elevene opparbeider seg kunnskap om hva som fungerer og ikke, ved at de jobber med det, kjenner det, hører det og føler det. Ved å snakke om det som ikke kan snakkes om, oppnår vi noe kunnskap om det (Polanyi i Osa 2005). Kan det hevdes at når det som ikke kan artikuleres allikevel kan læres, at vi også kan vurdere det? Når informantene snakker om en intuisjon i vurderingsarbeidet, og samtidig søken etter ord, kan vi også tillate oss å tro at denne intuisjonen tas i bruk på de uartikulerte områdene. Elevens intuitive kunnskap (Swanwick 1994) og fortrolighetskunnskap utvikles i prosessen. Den estetiske praksisen de er en del av i sin kultur, handler ikke bare om å kunne utføre den, men også forstå og kjenne den.

Vurderingskrav – positivt eller negativt for sangfaget?

Kunnskapsløftets krav om vurdering, stiller høyere krav blant annet til refleksjon hos pedagogene. Disse kravene har blitt kritisert for ikke å ta høyde for kunstfagets mangfoldige sider, men heller risikere å begrense det. Det kan være fristende for en pedagog å vektlegge de ferdighetsmessige og teoretiske sidene av kunnskapen i faget, fordi det på mange måter er enklere å forholde seg til i skolehverdagens krav til målbarhet. Vurdering baserer seg på bruk av språket, hvordan kan vi da vurdere den delen av faget som ikke lar seg artikulere?

«Musikkens styrke som kunst er at dens uttrykk er flertydig – evalueringen skal uttrykkes så

entydig som mulig» (Johansen 1994: 53). Det er et paradoks at vurderingens oppgave er å sikre god undervisning, mens i sangfaget kan den stå i fare for å begrense fagets egenart.

Min undersøkelse viser at de pedagogene som hadde jobbet mye med sin vurderingspraksis i forhold til Kunnskapsløftet, også evnet å dra nytte av vurderingens formål, som er å motivere og veilede elever mot å fremme faglig, musikalsk og personlig utvikling. Jeg fant at de som hadde et mindre overveid forhold til kompetansemålene, fant mening og sammenheng i disse med egen undervisning de også. En kan videre stille spørsmålene om vurderingskravene bidrar positivt eller negativt til elevenes læring i sang, og til sangfagets helhet.

Jeg fant at gjennomtenkt vurderingspraksis med gode vurderingskriterier mest sannsynlig bidrar positivt for elevene, fordi det gir en mer samlet vurderingsform i et fag som tidligere har vært preget av å ha sine kriterier i lærestoffet. Når kriteriene har ligget i lærestoffet, mener jeg det i høyere grad begrenser sangfagets helhet, og er mer destruktivt for faget, enn nå som det er stort rom for individuell tilpasning. Dette avhenger av hva slags syn på faget man har. Informantene i min undersøkelse var opptatt av Ars-dimensjonen. Den var en viktig del av å utdanne elever til hele mennesker. Alle sangpedagogene vektla verdidimensjonen av faget når de snakket om hva som betød noe i undervisning og vurdering.

En reflektert vurderingspraksis har også måttet ta stilling til hvordan man skal forholde seg til Ars-dimensjonen av faget. Det uttrykkes at man er redd for å ødelegge det sarte og musiserende, altså tar man hensyn til det. Man vet at man har en intuisjon. Man har tatt stilling til at man har Utdanningsdirektoratets regler å ta hensyn til, men man har også sin erfaring og verdsetter den. Den sansemessige erfaring av og med musikken kommer en ikke utenom, den må man forholde seg til.

Hva med de tilfeller der elev og sangpedagog ikke kjenner hverandre? Hvor store forskjeller er det på den estetiske praksisen innenfor ulike musikklinjer på videregående skoler i Norge? Et svar på spørsmålet om hvordan man skal forholde seg til den individuelle opplevelsen av musikk i vurderingssituasjoner, finner vi i habitusbegrepet og i det som påvirker våre musikkpreferanser. I en kultur vil det være individuelle skjema som vil lede oppmerksomhet i vår emosjonelle respons til musikk. Samtidig vil det være mange felles skjema. Jeg mener at i denne oppgaven har de intervjuede sangpedagogene nok fellesnevner hva gjelder slike skjema til at vurderingen av sangere på videregående skole vil bli gjort rettferdig, det vil si på de samme premissene, forutsatt at sangpedagogene har reflektert grundig over temaene nevnt

ovenfor. Disse påstandene kan også sees i sammenheng med forskning av Swanwick (1994). Derfor vil jeg påstå at det ligger muligheter i Kunnskapsløftets vurderingskrav for å tjene sangfaget og sangelevne til det bedre.

Kritisk blikk

Jeg ønsker å stille spørsmålet om åpenheten og fleksibiliteten i kompetansemålene utgjør en risiko for at det er vanskelig å fange opp undervisning og vurdering av kritisk dårlig kvalitet. En kan håpe at utdanningssystemet er bygget opp slik at det vil fanges opp på et tidspunkt, men dette stiller jeg meg kritisk til. I ytterste konsekvens kan man hevde at med kompetansemålenes åpne formuleringer, kan også dårlig undervisningspraksis forsvares, fordi det er pedagogen selv som definerer kriteriene. Enhver sangpedagog befinner seg i sin egen virksomhet, og får drive sin undervisning relativt uforstyrret. Møtene med andre sangpedagoger i samme situasjon er få, selv om det ved en skole er flere ansatt som sangpedagoger.

Når sangpedagoger beveger seg fra sin egen skole, til en situasjon der ukjente elever skal vurderes, er det naturlig å stille spørsmålet om hvilke konsekvenser ulikhetene sangpedagoger imellom spiller inn. For eksempel ved avsluttende eksamen, der man er ute som ekstern sensor. Sangpedagogenes habitus og estetiske praksis former deres undervisning og deres vurdering av egne elever. Elevens fremføring vil preges av den enkelte lærers fokus på mål, metoder, musikkforståelse og bakgrunn. Tidligere i kapitlet har jeg trukket frem at i min undersøkelse har jeg funnet at ulikhetene ikke er store nok til at det vil være kritiske forskjeller i vurderingen, men dette forutsetter at man har tid og ressurser til å samarbeide om de pedagogiske refleksjonene kompetansemålene krever, dersom vurderingen skal fungere. På bakgrunn av informantenes uttalelser og rapportene fra PFI (se s. 7), tyder det på at ikke alle sangpedagoger ved videregående skoler har blitt gitt nok tid og ressurser til å innarbeide vurderingskravene i Kunnskapsløftet, slik at de heller ikke har fått muligheten til å se hvordan en kan dra nytte av dem. Samtidig er en nødt til å ønske å se disse mulighetene. Innføring av ny praksis er et stort felt som ligger utenfor denne oppgavens område.

Sangfagets dimensjoner møter Kunnskapsløftets vurderingskrav

Alle informantene uttrykket at et overordnet mål var at elevenes fremføringer skulle berøre lyttere. Jeg utforsket hvordan de jobbet det frem hos elever, og hvordan de vurderte det. Jeg fant at de ikke hadde muligheten til å måle grad av berøring hos lyttere, men de hadde kriterier for hva som kjennetegner muligheten for å berøre. På en måte kan man si at summen av de ulike kompetansemålene skulle resultere i dette. En kan også si at det er et forsøk på å gjøre fortrolighetskunnskap om til ferdighetskunnskap. Dette skjer fordi Kunnskapsløftet ligger nærmest en mål-middelbasert vurderingsform. En mål-middel basert vurderingsform kritiseres for ikke å kunne brukes i kunstoffagene, fordi i en slik form er det gitt at summen av delene skal bli lik en helhet. Dette er en teoretisk tilnærming som ikke passer sangfagets uartikulerte og praktiske kunnskapsformer. Sang er et estetisk fag, der sansemessig erfaring er av grunnleggende betydning, og dette bør ikke falle bort på bekostning av vurderingskrav. Alle målene i sangfaget kan kanskje ikke brytes ned til delmål, der summen av disse blir en helhet. Jeg mener allikevel jeg har funnet grunnlag for å mene at Kunnskapsløftets vurderingsform faktisk gir mulighet for å kunne favne helheten av sangfaget. En betingelse for målrelatert vurdering er en felles forståelse mellom lærer og elev om hva som er undervisningens hensikt og mål, og hvordan man bruker vurdering som hjelpemiddel i dette.

Når jeg finner at samtlige informanter har som overordnet mål at elevene skal berøre, har de funnet en sum av kompetansemålene som ikke står der, men som allikevel er felles hos alle. Dette er med på å understreke mitt argument om at sangpedagogene har mange fellesnevnerne til tross for individuelle forskjeller. Det er et viktig poeng at sangpedagoger imellom enes om undervisningens hensikt og mål, dersom elever skal gis muligheten til å forstå dette.

Ved å ha et større fokus på vurdering av læringsprosessen, ligger kanskje muligheten i å bevare fagets egenart. Underveis reiste jeg spørsmålet «hva vurderes når»? Dette gjorde jeg fordi jeg oppfattet at ikke alle informantene var bevisst dette under samtalene. Er det her muligheten for å få med seg helheten av faget ligger? Dersom en deler det synet at sangfagets utøvende og praktiserende dimensjon er avgjørende, vil en tilpasset vurderingsform i dette være å se hvordan eleven utvikler seg i arbeidet med det klingende materiale. Hvordan eleven tar nye utfordringer basert på den hun eller han har lært tidligere, hvordan utvide grenser i improvisasjon eller klangforming, hvilke faktorer gjorde at eleven valgte det ene eller det andre. Pedagogen følger med på forandring i adferd og avgjørelser hos eleven. Ved å sette ord

på disse elementene underveis, skjer en «Vurdering for læring» (se s. 24). Å involvere elevene i dette arbeidet, også vurderingsarbeidet, vil være fordelaktig.

En konkret måte både å følge med på prosess og utvikling hos eleven, samt engasjere eleven i dette, kan være å ta i bruk en «process-folio» (Gardner i Elliot 1995). Med dagens tilgang til teknologi er opptaksmulighetene mange, både i form av lyd og bilde. Slikt utstyr er heller ikke lenger komplisert og tidkrevende å bruke. Å hente lærdom fra å se og lytte til egen øving og prestasjon, både individuell og i samspill med andre, samt kunne gå tilbake til dette og se sin egen utvikling, vil være verdifulle og etter min mening effektive bidrag til elevens læring. Bruk av opptak i øvingssammenheng er ikke en nyhet, men jeg mener det ligger mye ubrukt potensiale i dette. Å samtale med pedagogen om det man ser tilbake på av egen utvikling, vil kanskje bidra til å utvide elevens forståelse av den uartikulerte kunnskapen. Elever har rett til å vite hvordan de blir vurdert, og hva de blir vurdert i. Det skal være tydelig hva eleven må gjøre for å forbedre seg, og hva som må til for å oppnå de ulike karakterene. I tillegg skal eleven involveres i vurderingen, ved å vurdere seg selv. Egenvurdering hos elevene var ikke et tema i mine samtaler. Dersom en engasjerer eleven i dette arbeidet i å skulle lytte, sette ord på og reflektere over egen opplevelse av musikk, vil det da være mulig å gi en bedre forståelse av lærerens vurderingsarbeid.

Jeg opplever at sangpedagogenes undervisningspraksis og vurdering i stor grad går overens med det som står i Kunnskapsløftet. Det interessante er at det også gjør det hos de som ikke gav uttrykk for å være så oppdaterte på dagens kompetansemål. Det styrker argumentet om at i kulturen av sangpedagoger på videregående skole, ligger det mange felles faktorer som bidrar til at vurderingen bevarer sin hensikt.

Kritikk av krav om dokumentasjon og kartlegging fra Utdanningsdirektoratet har blitt nevnt gjentatte ganger i oppgaven, men min oppfattelse er at krav om dokumentasjon kan sees som et gode ikke en byrde. Jeg er overbevist om at det finnes muligheter for å vurdere sangelever på videregående skole på en måte som tjener elev, lærer og faget til det bedre, hvis det gjøres på fagets premisser slik jeg beskrev det ovenfor. Dette uavhengig av hvilket fagsyn man skulle ha. Men å få det beste ut av vurdering som didaktisk hjelpemiddel, forutsetter at man har tid, ressurser og interesse for å gjennomføre det.

Litteraturliste

Alvesson, Mats, og Sköldbberg, Kaj 2008. *Tolkning och Reflektion*. 2.opplag, Lund Sverige: Studentlitteratur.

Arder, Nanna-Kristin 2001. *Sangeleven i fokus*. 2. opplag, Oslo: Gyldendal Akademisk.

Augdal, Margrete 2012. *Rytmask sangundervisning i videregående skole. En beskrivelse og drøfting av undervisningspraksis*. Masteroppgave i musikkpedagogikk. Oslo: Norges musikkhøgskole.

Black, Paul og William, Dylan 1998. *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. Hentet fra <<http://academic.sun.ac.za/mathed/174/formassess.pdf>> (lesedato 14.06.2013)

Bourdieu, Pierre 1995. *Distinksjonen : En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. (A. Prieur). Oslo: Pax Forlag AS

Christophersen, Catharina 2009. *Rytmask musikkundervisning som estetisk praksis*. Doktoravhandling. Oslo: Norges Musikkhøgskole.

Dalen, Monica 2004. *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.

Danbolt, G., Johanessen K. S., Nordenstam T. 1979. *Den estetiske praksis*. Bergen, Oslo, Tromsø: Universitetsforlaget

Elliott, David 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press

Engelsen, Britt Ulstrup, og Karseth, Berit 2007 «Læreplan for kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn» i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr. 5. 2007: 409 – 410.

Fangen, Katrine 1997. *Fra erfaringsnær til kritisk, Fortolkning som samfunnsvitenskapelig utfordring*. Notat nr 10 1997, Institutt for sosiologi Universitetet i Oslo. Hentet fra <<http://folk.uio.no/katrif/erfaringsnaer-til-kritisk-1.pdf>> (lesedato 26.09.2013)

Fredens, Kirsten, og Kirk, Elisabeth 2001. *Musikalsk læring*. Oslo: Gyldendal Forlag AS.

Hanken, Ingrid Maria, og Johansen, Geir 1998, *Musikkundervisningens didaktikk*. 3.opplag, Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Hattie, John og Helen, Timperley 2007 *The Power of Feedback*. Hentet fra <http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Bibliotek/2/Hattie_Timperley_2007_Power_of_Feedback%5b1%5d.pdf> (lesedato 14.06.2013).

Imsen, Gunn 1997, *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Tano Achéhoug.

Imsen, Gunn 2005, *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi*. 4.utgave, 2. opplag, Oslo: Universitetsforlaget AS

Johansen, Geir 1994, «Evaluering av musikkundervisning» i Dyndahl, P., Varkøy, Ø. (red) *Musikkpedagogiske perspektiver*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Johansen, Geir 1995, «Evaluering og musikkpedagogisk profesjonalitet» i Adam, Milena (red). *Kunstfagene : til besvær eller begjær?* Vollen: Tell forlag i samarbeid med Fellesrådet for kunstfag i skolen

Juslin, P. N., 2009, «Emotional responses to music», i Hallam, S., Cross, I., and Thaut, M. (red.), *Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford: Oxford University Press.

Klimek, M. M., Obert, K., & Steinhauer, K. 2005, *Estill Voice Training System Level One Workbook*. California: Estill Voice Training System.

Kvale, Steinar, og Brinkmann, Svend 2009, *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lauvås, Per, og Handal, Gunnar 2000, *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Malterud, Kirsti 2011. *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nerland, Monika 2004, «Kunnskap i musikkpedagogisk praksis», i Johansen, G., Kalsnes, S., Varkøy, Ø. (red), *Musikkpedagogiske utfordringer*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.

Nielsen, Frede V. 1998, *Almen Musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag.

Osa, Tom E. 2005, *Kunnskap i musikkutøving*. Bergen: Griegakademiet – institutt for musikk, Universitetet i Bergen.

Postholm, May Britt 2005, *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.

Romme, Ive B. 2009, *Klassisk sangpedagog vs. rytmisk repertoar. En undersøkelse av sangundervisning i videregående skole*. Masteroppgave i musikkpedagogikk. Oslo: Norges musikkhøgskole.

Rosenlund, Lennart 2000, *Social structures and change: applying Pierre Bourdieu's approach and analytic framework*. Doktoravhandling. Stavanger: Høgskolen i Stavanger

Rui, Espen 2010, *Vurdering i hovedinstrument. Hvordan begrunner lærere karakterer de setter for hovedinstrumentfremføringer?* Masteroppgave i musikkpedagogikk. Oslo: Norges Musikkhøgskole

Sadolin, Cathrine 2009, *Komplett Sångteknik*. København: Shout Publishing.

Schei, Tiri B. 2007, *Vokal identitet. En diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse*. Doktoravhandling. Bergen: Universitetet i Bergen.

Skarpenes, O. 2007 «Den legitime kunstens moralske forankring» i *Tidsskrift for samfunnsforskning* nr. 4. 2007: 536 – 555.

Small, Christopher 1998, *Musicking*. Hanover og London: University Press of New England.

Smith, Kari 2007 «Vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring» i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr. 2. 2007: 101 - 106

Snyder, Bob 2000, *Music and Memory: an introduction*. London: Massachusetts Institute of Technology,

Swanwick, Keith 1994, *Musical Knowledge*. Routledge: London

Thagaard, Tove 2003, *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Læreplaner og offentlige dokumenter:

Kunnskapsdepartementet 2006, *Forskrift til opplæringsloven av 23.06.2006 nr. 724 Individuell vurdering i grunnskolen og vidaregåande opplæring § 3-11 til 3-17*. Hentet fra <<http://www.lovdato.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html#map007>> (lesedato 26.09.2013).

Kunnskapsdepartementet 2006, *Forskrift for opplæringsloven av 23.06.2006 nr. 724, §14-3: Krav for tilsetjing i den vidaregåande skulen*. Hentet fra <<http://www.lovdato.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html#14-3>> (lesedato 26.09.2013).

Opplæringsloven 1998, *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m.v. Av 17. juli 1998 nr. 61 § 1-3*. Hentet fra <<http://www.lovdato.no/all/hl-19980717-061.html#1-3>> (lesedato 21.02.2013).

Fotnote 1:

Utdanningsforbundet 2008: *Kritikk av Kunnskapsløftet*. Hentet fra http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Pdf-filer/Publikasjoner/Nyhetsbrev_seksjoner/Skoleledernytt-3-2008-web.pdf (lesedato 26.09.2013)

Fotnote 2:

Utdanningsdirektoratet 2009: *Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger*. Hentet fra <<http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/PFI-delrapport.pdf?epslanguage=no>> (lesedato 17.06.2013).

Fotnote 3:

Utdanningsdirektoratet 2011: *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform*. Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/PFI_sluttrapport_2011.pdf?epslanguage=no> (lesedato 17.06.2013)

Fotnote 4

Utdanningsdirektoratet.no 2010, *Individuell vurdering*. Hentet fra <<http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/20101/Udir-1-2010-Individuell-vurdering/?depth=0#a3.2>>, (lesedato 26.09.2013)

Fotnote 5

Kunstkultursenteret.no 2009: *Bedre vurdering i kunstfagene*. Hentet fra <<http://www.kunstkultursenteret.no/sites/k/kunstkultursenteret.no/files/0efdc575a348439fbb0419e7944570d0.pdf>> (lesedato 07.07.2013)

Fotnote 6

Utdanningsdirektoratet.no *Vurdering for læring*. Hentet fra <<http://www.udir.no/Vurdering/Vurdering-for-laring/>> (lesedato 26.09.2013)

Fotnote 7

Utdanningsdirektoratet.no *Vurdering for læring*. Hentet fra <<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Om-vurdering-og-laring/Grunnlaget-for-vurdering>> (lesedato 26.09.2013)

Fotnote 8

Utdanningsdirektoratet.no *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Hentet fra <<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Vurdering/>> (lesedato 26.09.2013).

Fotnote 9 og 10

Utdanningsdirektoratet.no *Artikler, Kjennetegn på måloppnåelse*. Hentet fra <<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Artikler/Kjennetegn-pa-maloppnaelse/>> (lesedato 26.09.2013).

Fotnote 11 og 14

Utdanningsdirektoratet.no *Læreplan i musikk VG1*. Hentet fra <<http://www.udir.no/kl06/MDD5-01/Kompetansemaal/?arst=1858830316&kmsn=333836234>> (lesedato 26.09.2013).

Fotnote 12 og 15

Utdanningsdirektoratet.no *Læreplan i instrument, kor og samspill VG2*. Hentet fra <<http://www.udir.no/kl06/MUS5-01/Kompetansemaal/?arst=1858830315&kmsn=1564201055>> (lesedato 26.09.2012).

Fotnote 13 og 16

Utdanningsdirektoratet.no *Læreplan i instrument, kor og samspill VG3*. Hentet fra <<http://www.udir.no/kl06/MUS5-01/Kompetansemaal/?arst=1858830314&kmsn=1564201056>> (lesedato 26.09.2013).

Forelesningsnotat:

Fotnote 17:

Godøy, Rolf Inge 28.02.2011, *forelesning i MUS4320 Musikkpsykologi*. Institutt for musikkvitenskap, Universitet i Oslo

Vedlegg 1

Intervjuguide

Hvor lenge har du jobbet ved musikklinja på videregående skole

Hvor stor stilling har du, har du andre arbeidsplasser ved siden av

Hvordan ble du sangpedagog (yrkesvei, musikalsk bakgrunn, erfaring som utøver)

Hvordan vil du karakterisere en god sanger (i første omgang ut ifra egne preferanser)

Hva legger du i begrepet vurderingskriterier

På hvilken måte forklarer du dine elever hva som forventes av dem i faget?

Hvordan forholder du deg til kompetansemålene for sang hovedinstrument.

- Styrer de din undervisning
- Er det noen punkter du vektlegger mer enn andre
- Er det noen punkter du synes er utfordrende, i så fall hvorfor
- Er det noen punkter som er greie å forholde seg til, i så fall hvorfor

Har du noen gang opplevd misforståelse/stor uenighet fra eleven sin side ved karaktersetting

Kan du beskrive noen forskjeller ved det å være ekstern sensor ved eksamen, og det å vurdere egne elevers oppspill/eksamenskonsserter?

Har du opplevd grunnleggende uenighet mellom sensor og faglærer ved vurdering av en fremføring. Hvis ja, hva var utgangspunktet for uenigheten

Hvordan er forholdet mellom klassisk og rytmisk sangundervisning på denne skolen

På hvilken måte vil du tolke kompetansemålet:

VG1: *bruke instrumentet som et individuelt musikalsk uttrykksmiddel*

VG3: *formidle et musikalsk innhold med et personlig uttrykk*

Hvordan opplever du forholdet mellom sangteknikk og personlig uttrykk. Hvordan vil du vektlegge

Er det noen sjanger du synes er mer utfordrende å undervise og vurdere i enn andre?

På hvilken måte tror du din egen sangutdannelse/ egne preferanser påvirker din sangundervisning.

Klarer vi å vurdere det alle sidene ved sangfaget med dagens læreplan? I så fall hvordan